



**“Crisis política, reforma educativa y reconfiguración
institucional de la formación de profesores y profesoras
en San Luis Potosí 1911-1930”**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta
María Guadalupe Escalante Bravo**



**“Crisis política, reforma educativa y reconfiguración
institucional de la formación de profesores y profesoras
en San Luis Potosí 1911-1930”**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Sociales**

**Presenta
María Guadalupe Escalante Bravo**

**Director de tesis
Dra. Oresta López Pérez**

San Luis Potosí, S.L.P.

Octubre, 2013

Introducción	9
Capítulo I	
Crisis política del Porfiriato y revolución en San Luis Potosí, 1911-1930	49
1.1. El Porfiriato en San Luis Potosí	49
1.1.1. Territorio y población	49
1.1.2. Educación	53
1.1.3. Ocupaciones de la población	54
1.1.4. Oligarquía política, social y económica	55
1.1.5. Desarrollo económico y asimetrías sociales	57
1.1.6. Rebeliones indígenas en la Huasteca	60
1.1.7. La ciudad de San Luis Potosí	62
1.1.8. La educación del pueblo: Orden y disciplina	64
1.1.8.1. Después de la instrucción primaria: Clase social y género	67
1.1.8.2. Formación de profesores y profesoras	69
1.1.9. Descontento social y críticas al régimen de Díaz	73
1.2. La revolución: Cambios, continuidades y justicia social	75
1.2.1. El Maderismo: Cepeda y Berlanga	76
1.2.1.1. Educación pública	79
1.2.1.2. De Escuelas Normales segregadas a Escuela Normal Mixta	80
1.2.2. El huertismo: Represión y educación	82
1.2.3. Eulalio Gutiérrez: Anticlericalismo y justicia social	87
1.2.4. Carrancismo: Regreso de la oligarquía porfiriana	91
1.2.4.2. Gabriel Gavira: Anticlericalismo radical	91
1.2.4.3. Vicente Dávila: Coeducación	92
1.2.4.4. Juan Barragán: Intentos de orden social porfiriano	94
1.2.5. Los profesores, testigos del movimiento revolucionario	98
1.3. Después del movimiento armado: Escasez y reorganización	102
1.3.1. Rafael Nieto: Gobierno reformista	102
1.3.1.1. La Escuela Normal Mixta	106
1.3.2. Aurelio Manrique: Inicio de cacicazgo	107
1.3.3. Abel Cano: Anticlericalismo	109
1.3.4. Saturnino Cedillo: Cacicazgo	111
Capítulo II	
Contenidos pedagógicos para formar profesores y profesoras: de la Instrucción a la Educación pública.	117
2.1. Fin del Porfiriato: Instrucción pública	118
2.1.1. El plan de estudio de 1884: Instrucción, disciplina y género	119
2.1.1.1. En busca de un método propio	121
2.1.1.2. Conferencias Pedagógicas: Academia, disciplina y moral	127
2.1.1.3. Plan de estudio diferenciado: milicia para los varones, educación doméstica para las mujeres	130
2.1.1.4. Exámenes públicos	136
2.1.1.5. Los premios escolares	138
2.2. Plan de estudios de 1912: La transición hacia la educación	138
2.2.1. De instrucción primaria a educación	146
2.2.2. <i>El Porvenir Escolar</i> : Órgano de difusión de la DGEP	149
2.2.3. Las Escuelas Normales	152
2.2.3.2. Reforma curricular pedagógica, social y diferenciada por el género	161
2.2.3.3. La reforma pedagógica: Método y conocimiento científico	166
2.2.3.4. De los exámenes a los reconocimientos	169
2.2.3.5. Conferencias Pedagógicas en las Escuelas Normales	171
2.2.3.6. Los festivales de fin de año	173

2.2.3.7.	La voz de los estudiantes: Asociación de Estudiantes Normalistas	174
2.3.	Reforma Berlanga, influencia en los gobiernos revolucionarios	175
Capítulo III.		
La formación militarizada en la Escuela Normal de Profesores		182
3.1.	Fundación de la Escuela Normal de San Luis Potosí	183
3.2.	La formación de profesores y profesoras	186
3.2.1.	Los edificios normalistas	187
3.2.1.	Leyes de Educación Primaria y Normal 1884 y 1912	187
3.3.	La Escuela Normal de Profesores: academia, disciplina y milicia	189
3.3.1.	El perfil académico de los estudiantes	190
3.3.2.	Idoneidad física de los aspirantes a profesores	193
3.3.3.	La edad: niños, jóvenes y adultos	194
3.3.4.	Compromiso con el Estado: aprendizaje y trabajo	196
3.3.5.	Proceso de reclutamiento: elección forzada	198
3.3.6.	La beca de gracia	208
3.4.	El Internado: relaciones de poder, examen y escritura	215
3.4.1.	Organización del Internado: disciplina	216
3.4.2.	El tiempo: academia y milicia	220
3.4.3.	Salir del internado	222
3.4.4.	El uniforme militar: disciplina y hábitos	224
3.4.5.	Últimos años del internado: disciplina imperfecta y carencias económicas	227
3.5.	Formación militar: jerarquía, hábitos y patriotismo	229
3.5.1.	El examen: registro y sanción	232
3.5.1.1.	Revista de comisario	233
3.5.1.2.	Revista de vestuario	236
3.5.1.3.	Revista de libros	237
3.5.2.	Sistema de faltas y castigos	238
3.5.2.1.	Correcciones reglamentadas	238
3.5.2.2.	Correcciones cotidianas	240
3.5.3.	La hoja de servicios de los estudiantes	243
3.5.4.	Renunciar al magisterio: Deserción, baja y expulsión	245
3.5.5.	Los estudiantes normalistas en la revolución	248
3.5.6.	Los normalistas en la militarización de las escuelas primarias.	251
Capítulo IV.		
La formación de las profesoras: clase social, conocimiento y género		256
4.1.	Fundación de la Escuela Normal de Profesoras	257
4.2.	La Escuela Normal de Profesoras	262
4.2.1.	Mujeres que dirigieron la Escuela Normal de profesoras	264
4.2.2.	Proceso de ingreso	265
4.2.3.	El internado de la Escuela Normal	268
4.2.3.1.	Estudiantes internas, internas pensionadas, pensionistas y externas	269
4.2.3.2.	Origen social: Hijas de comerciantes y empleados	277
4.2.3.3.	Origen territorial de las estudiantes: Estudiantes urbanas y rurales	281
4.2.3.4.	Edades de las estudiantes: De niñas a señoritas	285
4.2.3.5.	Movilidad de las estudiantes durante la carrera	287
4.2.4.	Las alumnas que dejaban la Escuela Normal	289
4.2.5.	Desaparición de la escuela Normal de Profesoras	292
Capítulo V		
Reconfiguración institucional y de género en la formación de profesores y profesoras en San Luis Potosí (1916-1930)		
5.1.	Escuela Mixta, los primeros pasos hacia la coeducación	299
5.2.	Mujeres que empiezan a ser visibles.	302
5.3.	¿Escuela mixta o coeducación en San Luis Potosí?	303

5.4.	La Escuela Normal Mixta	307
5.4.1.	La disciplina: reglas y control	311
5.4.2.	De beca de gracia a pensiones	312
5.4.3.	Transición a la coeducación: relaciones entre los jóvenes	313
5.4.4.	Los primeros estudiantes de la Escuela Normal Mixta	314
5.4.5.	Formación normalista agrícola	317
5.4.6.	La Asociación de Estudiantes Normalistas Potosinos.	321
5.5.	La lucha por el derecho al conocimiento.	323
5.5.1.	Economía Política, el acceso al conocimiento	327
5.5.2.	Conocimiento profesional femenino defendido	335
5.6.	Escuela Normal Mixta y la Universidad: cuestiones económicas	340
5.6.1.	Exámenes normalistas vs exámenes universitarios	348
5.7.	Huelgas de 1930 y 1931: organización colectiva de los profesores	355
5.7.1.	Salarios diferenciados: género y tipo de escuela.	358
5.7.2.	Disminución de los salarios de los profesores.	359
5.7.4.	Crisis económica: la huelga de los profesores	364
	A manera de conclusiones	374
	Anexos	382
	Repositorios documentales, hemerográficos y bibliografía	388

TABLAS, MAPAS Y REFERENCIAS FOTOGRÁFICAS

Tabla 1.1.	Censo de población de San Luis Potosí, 1910	50
Tabla 1.2.	Censo Nacional de Educación en México, 1910	54
Tabla 1.3.	Estadísticas de instrucción pública en San Luis Potosí, 1910	67
Tabla 1.4.	Administración económica en las Escuelas Normales, 1904	71
Tabla 1.5.	Financiamiento de la ENP en 1912	81
Tabla 1.6.	Estadísticas de la educación pública en San Luis Potosí, 1917	96
Tabla 1.7.	Estadísticas de la educación pública en San Luis Potosí, 1921	104
Tabla 2.1.	Programa de costura en 1912	164
Tabla 2.2.	Periodo de exámenes de 1912	171
Tabla 3.1.	Edad de los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores	195
Tabla 3.2.	Origen territorial de los estudiantes	202
Tabla 3.3.	Becas y pensiones en el Porfiriato	210
Tabla 3.4.	Estadística de alumnos internos y externos	214
Tabla 3.5.	Entradas y salidas de la Escuela Normal de Profesores	223
Tabla 3.6.	Tipos de correcciones	239
Tabla 3.7.	Correcciones cotidianas	241
Tabla 3.8.	Hoja de servicios del estudiante Aristeo Martínez	244
Tabla 3.9.	Horarios de Instrucción Militar	253
Tabla 4.1.	Profesores y profesoras titulados de 1863-1899	261
Tabla 4.2.	Profesoras en servicio en 1899	271
Tabla 4.3.	Alumnas internas y externas de 1909 a 1915	276
Tabla 4.4.	Estatus de los estudiantes en las Escuelas Normales	277
Tabla 4.5.	Ocupaciones de padres de familia	278
Tabla 4.6.	Regiones de origen de las estudiantes	282
Tabla 4.7.	Edades de las estudiantes	285
Tabla 4.8.	Distribución de las estudiantes por grados	288
Tabla 5.1.	Escuela Normal Mixta 1916	315
Tabla 5.2.	Escuela Normal Mixta 1917-1918	316
Tabla 5.3.	Programa de Economía Política 1912	328
Tabla 5.4.	Programa de Economía Política 1916	330
Tabla 5.5.	Programa de Economía Política 1921	334

MAPAS

Mapa 1	Población en San Luis Potosí en 1910	51
Mapa 2	Población urbana y rural en 1910	52
Mapa 3	Origen regional de los estudiantes	203
Mapa 4	Estudiantes por región y por grado	205
Mapa 5	Origen regional de las estudiantes en 1903	283
Mapa 6	Número de estudiantes por región	284

REFERENCIAS FOTOGRÁFICAS

Fotografía 1	Portada de la Revista “El Porvenir Escolar”	152
Fotografía 2	Escuela Normal de Profesoras en 1912	155
Fotografía 3.	Estudiantes de la Escuela Normal de profesores s/f	193
Fotografía 4	Estudiantes de la Escuela Normal de profesores s/f	200
Fotografía 5	Estudiantes normalistas uniformados en las aulas. s/f	225
Fotografía 6.	Estudiantes en formación militar s/f	234
Fotografía 7	Alumnas normalistas en el patio de la Escuela Normal en 1912	295
Fotografía 8	Trabajo de un estudiante de la Escuela Normal Mixta	318
Fotografía 9	Estudiantes de la Escuela Normal Mixta	333
Fotografía 10	Catalina Oviedo Piña	339

SIGLAS Y ABREVIATURAS

DGEP	Dirección General de Educación Primaria
DGEPYN	Dirección General de Educación Primaria y Normal
ENM	Escuela Normal Mixta
ENP	Escuela Normal para Profesores
ENPA	Escuela Normal para Profesoras
AEN	Asociación de Estudiantes Normalistas
ICyL	Instituto Científico y Literario
AHBECENE	Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
AHSEER	Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular
AHESLP	Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí
CDH	Centro de Documentación Histórica
BNM	Biblioteca Nacional del Maestro
AHENMAC	Archivo Histórico de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

AGRADECIMIENTOS

En ningún otro momento como ahora y después de contemplar el documento que evidencia el trabajo de la investigación, es indudable que es producto del apoyo que recibí de una amplia red de personas en diferentes áreas de mi vida.

De mi padre Isidoro y mis hijas Ana y Mariana, por su paciencia y comprensión al estar alejada de la vida familiar. De mi madre, quien ausente en forma física, nunca lo estuvo en espíritu.

De Francisco Hernández Ortiz, quien con sus palabras y sus acciones apoyó mi desarrollo profesional y con su espíritu, mi crecimiento como ser humano.

De la Doctora Oresta López Pérez, quien con su ejemplo, trabajo y generosidad me muestra el verdadero significado de la agencia de un profesional y ser humano. Es y establece la diferencia en quienes estamos cerca de ella.

De entrañables amigos como María Eugenia Tobías Tobías, Teresa de Jesús Boix Torres, Martha Moreno vega, Gustavo Sánchez Guerrero Lupita Ávila y muchos otros, que estuvieron presentes en el trayecto, por sus palabras de comprensión, ánimo y ayuda para realizar otras actividades profesionales y en el cuidado de mi familia, durante mis ausencias.

De las autoridades educativas, sindicales y amigos que propiciaron las condiciones laborales para la realización de los estudios, entre ellos, el Ing. Xicoténcatl Turrubiartes Flores, Luis Antonio Argüello, José Luis Rodríguez Villanueva y Clotilde Rodríguez Rivera.

De quienes sin conocerme, a través de su trabajo en Archivos y Bibliotecas facilitaron el trabajo de consulta, especialmente a Oscar Segura Juárez del AHSEER y a Julieta Almada de la Biblioteca Nacional del Maestro en Buenos Aires, quien se convirtió en una amiga entrañable

De las doctoras Cecilia Costero y Yolanda Padilla, su paciencia y conocimientos que guiaron y enriquecieron el trabajo de investigación.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal y la formación normalista son dos elementos que han estado presentes en mi vida, desde la etapa inicial de mi preparación profesional como profesora de Educación Primaria hasta en la actualidad como formadora de docentes; ambos roles desarrollados en la misma institución: la Escuela Normal de San Luis Potosí. Elegí la Escuela Normal como objeto de estudio por los lazos de estudio y de trabajo, pero también, por las aportaciones de la institución a la educación estatal y, en algunos momentos, a la historia del país mediante las acciones de sus egresados.

Inicialmente, como institución representó para los jóvenes adolescentes que, como yo, ingresaban a cursar la carrera de profesor o profesora de educación primaria o preescolar la posibilidad de estudiar una carrera en corto tiempo: en cuatro años. El tiempo de la carrera transcurrió rápidamente, entre uniformes, prácticas pedagógicas, competencias deportivas, actividades socioculturales, obediencia a normas y reglas estrictas, todo en nombre del rol que desempeñaría el profesor o la profesora en el aula: ejemplo moral para los alumnos de educación básica y un profesional que podía desempeñar múltiples funciones.

Como catedrática normalista realizaba acciones similares pero con roles invertidos; enseñaba pero también trataba de reproducir la educación normalista en la que fui formada: respeto a múltiples reglas y obediencia irrestricta a los planes de estudio y programas de asignatura diseñados por los gobiernos, a la normatividad, desde la selección de ingreso que sigue contemplando conocimientos mínimos, una determinada edad y buenas condiciones salud, hasta la que estaba instaurada en la institución; durante toda la permanencia de estudio eran situaciones naturales. Esta condición, durante el inicio de la investigación, fue un obstáculo, porque representaba desnaturalizar procesos, conocimientos y acciones que estaban incrustados en una forma de ser docente y por lo tanto en un deber ser.

En la vida cotidiana normalista había un día en el año que representaba para la comunidad estudiantil, la oportunidad de convivir y recordar que la institución celebraba un aniversario en la formación de los profesores: el 4 de marzo, día en el que se conmemoraba

la fundación de la Escuela Normal. La ceremonia de aniversario representaba más un deber que una actitud consciente sobre el significado de 164 años de historia. Era difícil imaginar las características de la formación normalista en otras épocas, en otros edificios, en otras condiciones, en otras circunstancias políticas. La historia de la institución se conocía fragmentada, nos hablaron de la interrupción de las labores educativas durante la Revolución, se escuchaba que Librado Rivera y Graciano Sánchez eran algunos de sus egresados, pero no se conocían investigaciones o textos que sustentaran la información.

En este tenor, dos fueron los escenarios que fueron perfilando el interés de la investigación, por una parte estaba una institución que, fundada en una de las etapas más difíciles de la historia de México, seguía formando profesores y profesoras, frecuentemente en medio de verdaderos sacrificios de profesores y estudiantes normalistas. Por otra parte estaba la formación normalista que se impartía en la institución, determinada por decisiones gubernamentales, creencias y expectativas sociales sobre el trabajo de los docentes en la educación pública, y concretadas en las Escuelas Normales, en contextos locales muy específicos, y limitada permanentemente por los presupuestos gubernamentales. Por un lado, la Escuela Normal aparece como una institución subordinada en múltiples aspectos a las autoridades educativas locales y federales; por otro lado, desarrolla en su interior interacciones que regulan y dan rasgos propios a su funcionamiento, que modifican en diferente intensidad las disposiciones oficiales. Desde ambas perspectivas era perceptible un enfoque social y político.

Si la formación normalista nació subordinada a las decisiones del Estado, su función iba más allá de lo social: entrañaba una función política, función que nunca me enseñaron a reconocer en mis estudios y vida normalista. Tal vez porque seguía y sigue permeando el control con el mismo propósito de subordinar la educación pública a los intereses y expectativas de las clases dominantes a través de las acciones del Estado, y para quienes nos formamos en estos espacios era normal la subordinación.

Las investigaciones de grandes periodos de la educación argentina de Juan Carlos Tedesco¹ y Adriana Puiggrós², el primero centrándose en la función social y política de las Escuelas Normales, y el enfoque dialógico entre la política y la pedagogía de la segunda,

¹J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina*, 1986.

² A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, 1998.

mostraron una perspectiva particular sobre el estudio del Normalismo. Se abría la posibilidad de enmarcarlo en un ámbito más amplio, como un problema que podría analizarse desde discusiones y debates políticos y sociales.

Esta certeza se acentuó con la consulta de documentos del periodo normalista argentino en los que políticos y pedagogos como Berra,³ Torres⁴ y Sarmiento,⁵ partícipes en la creación de las Escuelas Normales argentinas, exponían sus expectativas sobre el rol de estas instituciones en el desarrollo de los sistemas educativos nacionales y locales, la intervención directa del gobierno en los procesos de acceso, enseñanza y aprendizaje, y la implementación de mecanismos disciplinarios y de vigilancia que “se sugería imponer” a los estudiantes de esta carrera desde sus orígenes, con un obvio propósito de control político, social y pedagógico sobre la educación pública.⁶ Desde estos referentes, el interés por conocer las características de la formación se fortaleció, pero ahora, relacionándolas con los objetivos que sustentan las decisiones del Estado en ese sentido.

Antecedentes del tema

En los siglos XVIII y XIX, la creación de las Escuelas Normales fue el resultado de decisiones gubernamentales que trataban de dar respuesta a la necesidad social de individuos preparados para el papel que desempeñarían en el progreso del país: la alfabetización del pueblo. A partir de entonces, en México se estableció una relación indisoluble entre la formación normalista y la instrucción pública, que influyó en la definición del tipo de maestro que necesitaba la sociedad y determinó las características de la educación que el estudiante de profesorado recibiría.⁷

³ Berra, *Código de Enseñanza Primaria I Normal*, 1988.

⁴ Berra, Francisco, *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*, 1896

⁵ Sarmiento, *Educación Popular*, 1849.

⁶ Puiggrós señala que, durante este periodo, en la identidad del normalista el extravío había sido eliminado. Colaboraron a ello montañas de reglamentaciones de la conducta, kilómetros de indicaciones verbales de los inspectores a los directores, de los directores a los maestros y de los maestros a los alumnos; rotando luego en sentido inverso rituales atrapantes del conjunto. El sueño de un Normalismo positivista era lograr un sistema perfecto. A. Puiggrós, *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, p. 31.

⁷ B. Escolano, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, pp. 55-76.

Las investigaciones de Teresa González Pérez,⁸ Federico Gómez Rodríguez⁹ y Virginia Kummer¹⁰ analizan en la formación de los profesores la intervención del Estado a partir de dos situaciones: la relación con los pensamientos sociales predominantes de una época y las expectativas sociales sobre su trabajo; ambas con fuerte influencia en el tipo de maestro que se requería social y políticamente. La conjunción de estos elementos situaba la formación de profesores y profesoras como una tarea social y política.

El maestro idóneo para la instrucción pública, con características y funciones sociales y políticamente ideales, no sería valorado por el Estado en la misma dimensión del trabajo que realizaría. Empezaron a aparecer las contradicciones, tanto en la formación de los estudiantes como en las condiciones laborales posteriores. Mientras en el discurso oficial se reconocía que el trabajo de los docentes era valioso porque redundaría en los futuros ciudadanos, parecía no existir la voluntad del Estado para crear las condiciones para una buena educación normalista, generalmente condicionada a los raquíticos recursos económicos que los gobiernos le asignaban. Estos reducidos presupuestos también afectaban a los maestros que egresaban, quienes recibían salarios muy bajos. En este sentido, Gómez Rodríguez señala:

Se espera de ellos algo así como la salvación de la Patria, de la cultura, el florecimiento de la moral y todos los beneficios de una vida piadosa y cívica, según la terminología de los dominantes. Por otro lado, se les ha relegado sistemáticamente a escalones inferiores del orden social.¹¹

Coincidente con lo anterior, el discurso de González muestra que las expectativas sociales sobre el trabajo de los profesores se conjugaban en tres áreas: académica, cívica y moral. Las dos últimas con una fuerte carga ideológica que requería una formación normalista en el mismo sentido. Desde las perspectivas de los autores, las Escuelas Normales se convirtieron en espacios estratégicos de la sociedad, con una fuerte instrumentación ideológica y política del Estado que intentaba reproducir en los alumnos de las escuelas primarias el espíritu social de la época.¹²

⁸ T. González, “Trazos históricos en la formación del profesorado”, pp.175-198.

⁹ F. Gómez Rodríguez, “El currículo de la formación del maestro”, p. 160.

¹⁰ V. Kummer, “José María Torres”, 2010.

¹¹ F. Gómez Rodríguez, *óp. cit.*, p. 160.

¹² T. González Pérez, *óp. cit.*, p. 75.

La historiografía sobre la formación de los profesores también ha abordado el papel que desempeñaron los internados como parte sustancial de las Escuelas Normales. Algunos autores señalan que la Escuela Normal perfecta era la que tenía internado.¹³ No todos los países se decidieron por este modelo; las razones parecían tener carácter regional y económico; por ejemplo, en las Escuelas Normales argentinas no hubo internados. Casi a finales del siglo XIX se optó por la creación de instituciones normalistas en las provincias argentinas, las cuales dependerían de los Colegios Nacionales. En otros países se argumentaba que el internado se fundamentaba en la obligación moral de proporcionar alimentación, hospedaje y materiales educativos a los jóvenes que aspiraban a los estudios normalistas y que no residían en la ciudad donde se ubicaba la institución.¹⁴

Desde posturas más críticas, Foucault afirma que el internado era el régimen educativo perfecto,¹⁵ en el que la regulación del espacio y del tiempo proporcionaba las condiciones ideales para ejercer una forma de control sistemática y continua sobre los sujetos. Lorenzo coincide con Foucault en que el régimen de internado para los liberales de la primera Escuela Normal española representaba el medio adecuado para la “impregnación en los candidatos a profesores del espíritu propio del maestro”.¹⁶ Espíritu, misión, que desde sus inicios construiría una identidad docente.

Por otra parte, Gómez Rodríguez también se niega a aceptar que la elección de internado adjunto a la Escuela Normal se debiera a una preocupación del Estado por albergar a estudiantes provenientes de lugares lejanos que, de otra manera, no podrían asistir a estas instituciones; está convencido de que el propósito del internado era la formación moral de los estudiantes.¹⁷

Delgado Fernández, en el análisis del reglamento de reforma de las Escuelas Normales españolas del 30 de agosto de 1914, recupera los dos propósitos anteriores en la elección del internado como modalidad educativa: el Estado asumía que el internado cumpliría una función social al proporcionar estudio y vivienda higiénica; una función política que se concretaría a través de la organización escolar, la cual les formaría el

¹³ Texto de la Inauguración de la Escuela Normal de Profesoras, San Luis Potosí, Mayo de 1880, p. 45.

¹⁴ Berra señala que no hay una regla en la elección de la modalidad de internado en las escuelas normales. Algunos países se inclinan por el internado normal porque a algunos estudiantes les es imposible asistir como externo. F. Berra, *óp. cit.*, p. 165.

¹⁵ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 145.

¹⁶ L. Vicente, *Perspectiva histórica*, p. 17.

¹⁷ F. Gómez Rodríguez, *óp. cit.*, p. 161.

carácter y les fortalecería su vocación. Estas funciones determinarían, cuando menos, dos requisitos de ingreso a las Escuelas Normales: poca edad y un proceso de reclutamiento.¹⁸

La feminización del magisterio representa, por sí sola, una razón para el estudio de la formación normalista de las mujeres. A pesar de la llegada tardía de las Escuelas Normales para profesoras, estas instituciones representaron, en el último tercio del siglo XIX, prácticamente la única alternativa de estudio para las mujeres. A pesar de que, desde fines del siglo XIX ya era evidente la feminización del magisterio, las mujeres eran poco visibles¹⁹ en la toma de decisiones sobre la educación; su historia dentro del magisterio estaba regida por las dificultades, las luchas y la subestimación intelectual.²⁰

Sonsoles San Román, en el contexto español, analiza el discurso de Rousseau y Kant sobre la capacidad intelectual de las mujeres. Con base en el pensamiento educativo que predominaba durante el siglo XIX, ambos teóricos dudaban de las capacidades cognitivas de las mujeres; por lo tanto, en relación con la enseñanza, era difícil entender un desempeño docente eficiente fuera del ámbito de una instrucción de primeras letras; la calidad de su enseñanza en materias como ciencias naturales y matemáticas era fuertemente cuestionada.²¹ Se les consideraba ignorantes.

En México, algunas de las investigaciones analizadas se ubican en el periodo porfirista. Aunque en diferentes contextos, comparten representaciones sociales sobre la mujer y las dificultades que enfrentaban socialmente al incorporarse a actividades no relacionadas con lo doméstico. García Morales²² revisa las políticas gubernamentales del Porfiriato, en los primeros años de la Escuela Normal Modelo de Orizaba, explora las características de la educación de las primeras maestras de Veracruz y las vicisitudes para su ingreso a los estudios superiores, como la discriminación de las autoridades educativas, que las acusaban de usurpar los espacios educativos destinados a los varones, aunque a los hombres no les interesara la profesión magisterial.

¹⁸ A. Delgado Fernández, *La residencia normalista*, 1995.

¹⁹ J. Scott, "El problema de la invisibilidad", 1992.

²⁰ S. San Román, "La maestra española", 2000.

²¹ E. Bavio, *Publicaciones educativas*, p. 7.

²² S. García, "Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz", 2008.

Norma Gutiérrez Hernández²³ abona al mismo tema en un análisis de la historia de la educación femenina en Zacatecas y la profesión magisterial como una de las pocas opciones junto con Farmacia, que tenían las mujeres de ese estado durante el Porfiriato. Coincide con otros autores, y en otros contextos, en que el proceso de feminización del magisterio en Zacatecas tuvo como uno de sus principales motivos la economía; era más barato contratar mujeres que varones. Postura que también concuerda con la de Sarmiento en Argentina, quien reconoce que el trabajo docente femenino tenía dos ventajas: sus dotes naturales provenientes de la maternidad y los salarios casi 50 por ciento más bajos en relación con el que recibían los hombres.²⁴

La historia de algunas maestras formadas durante el Porfiriato en la Escuela Normal de Profesoras de San Luis Potosí, su trayectoria en la educación pública, desempeñando actividades como ayudantes y directoras, y su ingreso como catedráticas en la Escuela Normal de Profesoras es analizada por Francisco Hernández Ortiz. Se centra en un grupo de mujeres de las que destaca sus logros como profesoras, así como sus aportaciones culturales en el mundo de la escritura. Las hace visibles, agentes culturales en un mundo que gobernaban los varones.²⁵

Los estudios sobre las Escuelas Normales como instituciones se diversifican; algunos se centran en la función que tenían en la sociedad y en la constitución, fortalecimiento y evolución de los sistemas educativos locales o nacionales; en las trayectorias y aportaciones a la educación de sus egresados; en procesos de negociación, resistencia y apropiación de políticas educativas nacionales o estatales, y en otros.

Larroyo plantea que la prioridad de la instrucción pública en el siglo XIX era su extensión en los territorios nacionales, tarea que hizo necesaria la formación de profesores. La mayoría de los países empezaron a crear Escuelas Normales; en Francia, el 9 de agosto de 1879 fue aprobada una ley que comprometía a todos los departamentos a abrir y sostener una Escuela Normal para profesores y una Escuela Normal para profesoras. En Inglaterra, la primera Escuela Normal pública se fundó en 1840, y para finales del mismo siglo ya existían cerca de 50. En Alemania había cerca de treinta seminarios para maestros al

²³ Norma Gutiérrez, “Feminización del magisterio en Zacatecas durante el Porfiriato: Una cuestión de género y economía”, s/p.

²⁴ Ministerio de Justicia, *Antecedentes sobre educación secundaria*, 1903.

²⁵ F Hernández, *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*, p. 71.

terminar el siglo XVIII. En Norteamérica se empezaron a crear a mediados del siglo XIX.²⁶ En México, a mediados del siglo XIX empezaron a fundarse las primeras escuelas normales; en Zacatecas y San Luis Potosí se crearon las primeras instituciones de este tipo.

La creación de las Escuelas Normales es un tema recurrente en la historiografía de la educación; comparten similitudes en la identificación de las necesidades, expectativas y objetivos que guiaron su fundación, pero también distinguen que, desde sus orígenes, se convirtieron en espacios con fuerte intervención ideológica. Los estudios de Arnaut, Lionetti y Lorenzo coinciden en que la educación normalista tenía como objeto fundamental proporcionar a los ciudadanos una instrucción básica limitada,²⁷ cuyos contenidos, instalaciones, materiales y maestros dependerían directamente del Estado.²⁸ El objetivo explícito redundaría en el progreso social y económico de la Nación.²⁹

Con su creación se estableció una relación de derechos y obligaciones; por una parte, para los hombres, la educación pública se convirtió en un derecho que debía cumplir el gobierno. Al convertirse en derecho, su incumplimiento podría dar lugar a reclamaciones, aunque era poco probable que esto ocurriera; por otra parte, el Estado, al mismo tiempo que adquirió la obligación de proporcionarla, se otorgó el derecho de imponer una determinada educación. Objetivo generalmente relacionado con una determinada clase social y con los intereses del Estado.³⁰

Para Arnaut, la Escuela Normal como institución representó la profesionalización del trabajo docente que se alejaba del empirismo en el que germinaba la idea de que cualquiera podría hacerlo, sin necesidad de formación y solamente con conocimientos rudimentarios. Un título daba estatus a la profesión, aunque no estuviera acompañada de beneficios económicos que coincidieran con la tarea que se realizaba. La creación de las escuelas normales también propició que los profesores empezaran a construir una concepción sobre su profesión. Desde la Escuela Normal iniciaba la homogeneización de la instrucción pública, al unificar los conocimientos que se impartirían en las escuelas

²⁶ F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, 1984.

²⁷ “La instrucción pública tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental, de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual” Sarmiento, *Educación popular*, 1848.

²⁸ A. Arnaut, *Historia de una profesión*, 1998.

²⁹ L. Vicente, *Perspectiva histórica de la formación*, pp. 203-229.

³⁰ J. Díaz, Covarrubias, *La Instrucción Pública en México*, 1875.

primarias. A la institución se le otorgaba la autoridad para legitimar a los sujetos que ejercerían.

Es amplia la historiografía sobre algunas Escuelas Normales que destacaron en la formación de los profesores, como la Escuela Nacional de Maestros, La Escuela Modelo de Orizaba, la Escuela Normal de Jalisco y de Zacatecas, entre otras. Concepción Jiménez Alarcón estudió los orígenes y los primeros cien años de la Escuela Nacional de Maestros;³¹ analizó la vida institucional, la formación normalista de las mujeres y las políticas educativas desde la fundación hasta 1908; asimismo hizo visible la participación de profesores y estudiantes en la Revolución mexicana y el tránsito hacia una administración dependiente del gobierno del Distrito Federal. El periodo de estudio es muestra de la génesis y evolución de la institución normalista.

Angélica Peregrina subraya como propósito de la fundación de la Escuela Normal de Jalisco la formación de los maestros para que abandonaran las prácticas tradicionales que se centraban en la memorización y en los castigos corporales, y adoptaran en las aulas los principios de la escuela de la acción.³² En el mismo sentido, Patricia Hurtado centra su estudio en la Escuela Normal Número 1 de Toluca.³³

Antecedentes de las Escuelas Normales fueron algunas instituciones que trataron de cubrir el vacío que existía en relación con la formación de profesores, como las escuelas secundarias, las academias de profesoras y profesores, los liceos, tanto para hombres como para mujeres y las escuelas de artes y oficios, que tuvieron una vida muy corta, para posteriormente convertirse en escuelas normales. Especialistas como González Navarro³⁴ Galván Lafarga³⁵ y Gutiérrez Lorenzo³⁶ consideran que estas instituciones representan el origen de las instituciones formadoras de docentes.

Jesús Alderete reseñó la historia institucional de la Escuela Normal de San Luis Potosí, desde su fundación hasta 1950, año en que la Escuela Normal Mixta inauguró el primer edificio construido expresamente para la formación de los estudiantes normalistas. Ingresó a la institución al inicio de la Revolución y fue testigo de los cambios

³¹ C. Jiménez, *Escuela Nacional de Maestros*, 1987.

³² A. Peregrina, *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario. 1892-1992*.

³³ P. Hurtado, *Una mirada, una escuela, una profesión...* 2002.

³⁴ M. González Navarro, *El Porfiriato, la vida social...*, 1985.

³⁵ L.E. Galván, *Del arte de ser maestra y maestro...*, 2003.

³⁶ P. Gutiérrez, *La escuela para señoritas fundada por las Hermanas de la Caridad en 1861...*, 2008.

institucionales que esta sufrió durante ese periodo: desaparición del internado, las fusiones de la Escuela Normal a la Universidad, las clausuras de las instituciones y la creación de la Escuela Normal Mixta, de la cual Alderete sería el subdirector de 1937 a 1957.³⁷ También analizó la intervención de los gobiernos revolucionarios en la formación de los profesores, las decisiones que incidieron en el trabajo cotidiano de la institución y rompieron una identidad docente subordinada y controlada, creando las condiciones para su reconfiguración. Hizo evidente que los cambios institucionales estaban asociados a decisiones gubernamentales sustentadas en principios e intereses sociales y políticos.

Las políticas educativas diseñadas e implementadas por los gobiernos postrevolucionarios y la forma en que las instituciones a través del trabajo cotidiano de quienes laboran en ellas, las concretaron en las aulas ha sido un objeto de estudio frecuente, sobre todo a partir de 1921, etapa que se caracterizó por el inicio de la implementación de las sucesivas reformas educativas centradas en nuevos modelos pedagógicos, como la escuela de la acción y la escuela socialista en la educación primaria que, aunque se dieron en educación primaria principalmente, de alguna manera repercutieron en la formación que se daba a los estudiantes de las escuelas normales, con la expectativa de que éstos modificaran sus formas de enseñanza. Cada institución vivía estas reformas y se apropiaba de ellas en concordancia con su contexto, los sujetos que laboraban y estudiaban en ellas y los intereses que permeaban en su aplicación desde los gobiernos locales.

Con frecuencia, la congruencia entre su aplicación y los resultados esperados en las aulas era inexistente. Entre una reforma y los estudiantes están las características, acciones y actitudes particulares de maestros y estudiantes. Marcelo Hernández Santos analiza estos procesos a partir de un caso, la Escuela Normal Rural de San Marcos; señala que las consecuencias de este proceso van más allá de los propósitos iniciales de la creación de estas instituciones, en la tercera década del siglo XX. De Escuelas Normales Rurales centradas en la comunidad se convirtieron en Escuelas Normales centradas en el aula.³⁸ En esta temática también profundizan Arce,³⁹ Lerner,⁴⁰ Rockwell,⁴¹ Loyo,⁴² Quintanilla y Vaughan,⁴³ Civera Cerecedo⁴⁴ y Montes de Oca.⁴⁵

³⁷ J. Alderete, *En Homenaje a la gloriosa a la escuela normal*, 1965.

³⁸ M. Hernández, "Configuración de las reformas educativas en la Escuela normal rural de San Marcos...", 2010.

³⁹ F. Arce, "En busca de una educación revolucionaria...", 1981.

La pertinencia del estudio

En los 164 años de existencia de la Escuela Normal de San Luis Potosí, la institución ha transitado por algunos de los momentos más críticos de la historia del país. Configuró y reconfiguró formas de educación normalista que trataban de responder a las expectativas sociales y políticas de cada época.

Este trabajo trata de aportar conocimientos sobre cómo la intervención del Estado en las escuelas normales se vale de múltiples dispositivos para configurar una formación normalista determinada, en un contexto donde también se establecen interacciones entre los actores que aportan a las características de la misma.

La investigación justifica su pertinencia histórica porque la institución normalista formó políticos que influyeron en la historia nacional; críticos del régimen porfirista como Librado Rivera y Filomeno Mata; en la Revolución, los constituyentes Gregorio A. Tello, Luis G. Monzón y el luchador social Graciano Sánchez; académicos como Bartolo Guardiola, Jesús Alderete, Maximino Ríos, Luis G. Medellín y Vicente Rivera. Todos formados en la Escuela Normal de Profesores durante el Porfiriato y la Revolución fueron agentes en la construcción del nuevo Estado mexicano. ¿Cómo era la formación normalista que recibieron estos hombres, que conformó personalidades con influencia en la historia del estado y del país?

Finalmente, la importancia del conocimiento sobre la Escuela Normal de San Luis Potosí radica en que fue una de las primeras instituciones educativas que se fundaron en el país; trozos de su historia han sido recuperados en reseñas de algunos de sus egresados como Jesús Alderete y Vicente Rivera; brevemente en algunas investigaciones sobre la educación del estado, y recientemente en el análisis de las trayectorias de profesoras normalistas durante el Porfiriato por Francisco Hernández Ortiz. Estas aportaciones a la historia de la educación del estado han abonado al conocimiento de la agencia de hombres y mujeres que contribuyeron a la construcción de un sistema educativo público. Un archivo

⁴⁰ V. Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940...*, 1979.

⁴¹ E. Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado...*, 2007.

⁴² E. Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*, 1998

⁴³ S. Quintanilla, Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista...*, 1999.

⁴⁴ A. Civera, "En busca de una educación popular...", 1996.

⁴⁵ E. Montes de Oca, *Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940...*, 2008.

institucional, prácticamente inexplorado es una valiosa fuente desde la cual puede profundizarse en la investigación de múltiples ópticas de estudio.

La Escuela Normal de San Luis Potosí

Cuatro fueron las ideas que guiaron la construcción de este trabajo: la primera, el contexto histórico se centró en las características del Estado, su intervención y los recursos que utilizó en la formación de profesores y profesoras, en un periodo que comprendió el fin del Estado porfiriano, su desaparición durante el movimiento armado y la construcción del nuevo Estado revolucionario. Segunda, la Revolución como movimiento social que propició la apertura a actitudes de los estudiantes normalistas y acciones educativas, que en un régimen orientado por el control y el orden no hubieran sido posibles. Tercera, la presencia de estereotipos de género en la organización de las instituciones, en la definición de planes de estudios y en la cotidianeidad escolar de las Escuelas Normales durante el Porfiriato y, posteriormente, en la Escuela Normal Mixta. Y cuarta, la agencia de directivos, estudiantes y profesores normalistas que durante el periodo de estudio iniciaron el proceso de reconfiguración de la formación normalista, la identidad de género de los y las estudiantes normalista, que con sus acciones ayudaron a construir el nuevo Estado revolucionario.

1. El Estado y la educación pública

En 1876, al asumir la presidencia de la República, Porfirio Díaz inició una etapa de estabilidad que crearía las condiciones para el establecimiento de un nuevo sistema educativo, que, aunque complejo, tenía una orientación. Vaughan señala que el Estado sentó las bases de un sistema nacional de enseñanza, concebido para acrecentar la capacidad productiva dentro de una sociedad jerarquizada en clases, el cual aseguraba la lealtad hacia el orden social y el gobierno existentes.⁴⁶ Para fortalecer esta idea, la corriente positivista que guió este periodo fue fundamental; la educación fue considerada el medio para lograrlo, y como recurso, el excesivo uso de reglas y normas.⁴⁷

⁴⁶ M. K. Vaughan, *Estado, clases sociales*, p. 28.

⁴⁷ UNAM. *El Positivismo en México*, 2010.

Las características contextuales de San Luis Potosí eran prácticamente un espejo de la realidad nacional; el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez orientó la educación en el estado; bajo los mismos preceptos, aumentaron las escuelas primarias públicas y tomó forma un sistema educativo estatal. En esta tarea, el papel de las Escuelas Normales fue nodal: proveer profesores y profesoras a las escuelas públicas del estado, formados, los primeros, en la academia y la milicia, las segundas, en la academia y las labores domésticas, abonaban al orden social que requería el Estado y el país. El Estado definió las características de la formación de los profesores, adecuadas a sus intereses y de las élites sociales que gobernaban.

La irrupción de la Revolución mexicana en el estado, ideológicamente desde los primeros años del siglo XX, con las acciones y postulados del Partido Liberal Mexicano y en forma armada, desde finales de la primera década, marcó la educación que se impartía en San Luis Potosí. Puiggrós⁴⁸ señala que desde el Porfiriato ya se escuchaban ideas socialistas en educación con las aportaciones del Partido Liberal Mexicano y Ricardo Flores Magón. En 1912, después del triunfo de Madero, algunos profesores como David G. Berlanga no tardaron en implementar una reforma educativa, con sentido social. El movimiento revolucionario sentó las bases para una formación normalista distinta, si bien los cambios fueron mínimos y permanecieron ideas, tradiciones, procesos y representaciones sociales, influyó en la reconfiguración de las características del Normalismo y en la identidad de los profesores, con una participación más activa y donde las voces de los estudiantes empezaron a escucharse.

2. La Revolución mexicana en San Luis Potosí

Las conceptualizaciones sobre la Revolución son numerosas y amplias, la mayoría coincidentes en el papel reivindicador de la educación en el nuevo Estado nacional. El significado de revolución que Knight propone se centra en dos enfoques: uno descriptivo y otro funcional. No los separa, señala que solamente como objeto de estudio podría optarse por uno o por otro. Al primero le otorga un significado de fuerte movilización, lo cual implica materialidad, específicamente el movimiento armado; al segundo lo ubica en el conflicto, en la transformación social y política que se enfocaría en lo sustancial, aunque

⁴⁸ A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina*, p. 85.

como proceso se esperaba que fuera lenta. En este estudio nos adherimos al segundo significado, al que también Knight denomina revolución social. En San Luis Potosí, en la formación de los normalistas, las transformaciones que propició la Revolución fueron reales.⁴⁹

Al primero correspondería la parte material de la Revolución, el movimiento armado en sí y todo lo relacionado con él, y, en ese sentido, abarcaba un periodo concreto; en el caso de la Revolución mexicana en San Luis Potosí, de 1910 a poco más allá de 1917. El segundo, desde la subjetividad, analiza los pensamientos, los puntos de vista, las emociones, las actitudes y los cambios que se producen en estos aspectos; su temporalidad sería difícil de delimitar. Un rasgo de este enfoque es el legado histórico que subsistirá por un largo tiempo, “en las estructuras socioeconómicas, en las instituciones políticas, en la retórica, los mitos, los recuerdos, las canciones, los relatos, los proyectos colectivos e individuales”.

En concordancia con lo anterior, la propuesta de Córdova hace énfasis en el reformismo social que caracterizó al movimiento revolucionario, visto como una respuesta del gobierno a las masas. Señala que el reformismo social cubrió múltiples campos; entre los más relevantes menciona: la transformación de la propiedad y, junto con ella, la distribución de la riqueza a través de la tierra; la reivindicación de la propiedad para el Estado, del subsuelo y los recursos naturales plasmada en el artículo 27 de la Constitución; la elevación a garantías constitucionales de los derechos de los trabajadores (artículo 123), y el fortalecimiento del Estado a través del otorgamiento de poderes extraordinarios y permanentes.⁵⁰ De alguna manera, estas características coinciden con la postura de Alan Knight, en tanto que las reformas sociales que emanaron de la Revolución tendrían un impacto más duradero. Desde la perspectiva de Córdova, el reformismo social que caracterizó a la Revolución mexicana tuvo como base una política de masas.

En San Luis Potosí, las reformas sociales en educación iniciaron al año siguiente del inicio del movimiento revolucionario de Francisco I. Madero con la reforma escolar de David G. Berlanga y continuaron con la introducción de la coeducación en 1916. Ambas acciones serían la base de la formación normalista de la segunda década del siglo XX.

⁴⁹ A. Knight, “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”, p. 62.

⁵⁰ A. Córdova, “Interpretaciones de la Revolución Mexicana”, p. 71.

3. La relaciones de género para la historia de la educación del Normalismo

El concepto de género propuesto por Scott se complementa con la relación que establece entre género y poder; sitúa al primero como forma primaria de las relaciones simbólicas del poder.⁵¹ Desde esta perspectiva, el concepto de género que se establece en una sociedad construye percepciones sobre el hombre y la mujer y sus relaciones; lo que determina ciertas distribuciones del poder y establece diferencias en la aplicación de recursos de poder o limita el acceso a ellos. En este sentido, Scott señala que el poder en el cual está instalado el género, o actúa a partir de él, es poder central, coherente y unificado.⁵² Porque no solo se ubica en las individualidades, sino también está en las organizaciones sociales y, por lo tanto, determina las características de las relaciones de género y el significado de las actividades de hombres y mujeres en experiencias concretas.

Las transformaciones ocurridas en la relación de género entre los estudiantes normalistas respondieron a la lucha de las mujeres en la construcción de una nueva identidad. En este proceso intervinieron múltiples factores, uno de los cuales fue la introducción de la coeducación en 1916, que para la época fue una decisión temprana; en la mayoría de los estados y en el reciente Congreso de 1914 apenas se estaban discutiendo, sin asumir todavía su implementación. En San Luis Potosí, la inconformidad que provocó la medida duró quince días, después de que se promulgó el decreto. Para 1919 ya era evidente que las estudiantes de la Escuela Normal Mixta no tenían las mismas actitudes que las jóvenes porfirianas; lucharon por estudiar Economía política, y lograrlo les otorgó una perspectiva más amplia del mundo, de los varones de la Escuela Normal y de la misma formación normalista.

La investigación, al situarse en un periodo de cambios sociales como la Revolución mexicana,⁵³ distingue la transformación en las representaciones que se tenían de hombres y mujeres, antes del movimiento, cuando este termina y en el proceso de reconstrucción del Estado, y cómo empieza a construirse una relación de género distinta. Aunque también es necesario señalar que los cambios que estos movimientos introdujeron no siempre

⁵¹ J. Wallach, Scott, *Género e Historia*, p. 68.

⁵² *Ibid.*, p. 69.

⁵³ Kelly Gadol señala que en los grandes movimientos sociales se distinguen las diferencias entre la historia de las mujeres y los hombres, los vínculos que se establecen entre ambos y los efectos distintos para ambos. Kelly Gadol, "La relación social entre los sexos", p. 128.

mejoraron las situaciones de desigualdad de las mujeres con respecto de los hombres; en ocasiones provocaron nuevos dispositivos de control.

En el caso de la educación normalista en San Luis Potosí, fueron tres los factores emanados de la Revolución que propiciaron cambios en la relación entre sexos: la Ley de educación de 1912, la conversión de escuelas normales segregadas a una Escuela Normal Mixta y la fusión de esta institución con la Universidad de San Luis a partir de 1920. Acciones que solo tuvieron sentido como parte del análisis de la construcción del Estado.

4. Agencia

En estas interacciones entre la institución y los individuos se reconoce que estos no son pasivos. Las múltiples influencias contextuales y las particularidades colectivas e individuales también propician cambios; para explicarlo el estudio recupera el concepto de agencia de Anthony Giddens:

Ser capaz de obrar de otro modo, significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes.⁵⁴

Las acciones de autoridades educativas, profesores y estudiantes durante el periodo de estudio que propiciaron cambios en la formación normalista, respondieron a iniciativas individuales, pero también se desplegaron con el apoyo de gobiernos reformistas que propiciaron las condiciones para su implementación. Las acciones que establecieron diferencias tuvieron su origen en diversos actores y se realizaron en diferentes áreas: la formación normalista, las formas de enseñar y en el género.

El periodo de estudio

Al centrarse este estudio en el periodo de 1911 a 1930, específicamente durante la Revolución mexicana y la posterior reconstrucción del Estado en la segunda década del siglo XX, hace evidente tres momentos de la historia nacional: la crisis política del Estado porfiriano, la destrucción del Estado durante la Revolución y su posterior reconstrucción a

⁵⁴ A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 51.

partir de 1920. Este periodo nos permite hacer visibles quiebres en la historia de la educación pública en San Luis Potosí, muestra los cambios en la formación normalista, su influencia en la reconfiguración de la educación pública, la identidad de los profesores y profesoras y la relación de género.

En el periodo de estudio de 1911 a 1930 pueden identificarse las particularidades de una educación normalista porfiriana que influyó en la cultura escolar por mucho tiempo, a través de tradiciones, símbolos y rituales consolidados, pero también la coyuntura que creó los espacios para una formación normalista distinta. A finales de 1911 inició la revisión sobre la instrucción pública que había prevalecido en el Porfiriato potosino e inició la propuesta de una ley que impulsaba una reforma educativa escolar: pedagógica, curricular y social, que tenía como eje, la formación normalista.⁵⁵

En el texto hay un ir venir entre la época porfirista y la Revolución, con la intención de mostrar las características de la educación normalista durante el Porfiriato y cómo esta, congruente con el contexto político y social, intentaba reproducirlas en la instrucción que se impartía al pueblo: una instrucción pública mínima, con una férrea disciplina y fuerte control del orden social, y la manera en que la Revolución, además de trastocar el orden porfiriano, también tuvo continuidades en una educación que incorporó los aportes de la pedagogía, la psicología y la metodología que ya se consideraban en otras instituciones normalistas. Pero, además, una educación que adicionó el estudio de elementos sociales y culturales acordes con el pensamiento revolucionario y los acontecimientos del mismo movimiento armado. Las asignaturas de Sociología y Economía Política proporcionaron a los estudiantes normalistas elementos de análisis de la realidad social que se vivía, sustancial, por las características de origen y clase de los jóvenes, sobre todo de los varones.

En 1911, poco tiempo después de que Francisco I. Madero asumió la Presidencia de la República, en San Luis Potosí, Rafael Cepeda invitó a David G. Berlanga a hacerse cargo de la Dirección General de Educación Pública. Casi de inmediato empezó a esbozar los pilares de la reforma escolar en las escuelas primarias públicas y en las dos escuelas normales. Aunque algunos de los numerosos gobernantes que administraron el estado

⁵⁵ Esta periodización se ubica en el Nivel II, de acuerdo con la categorización de M. Naradovski. Naradovski, *La utilización de periodizaciones*, 1997.

modificaron aspectos de la educación estatal, los aportes de Berlanga se mantuvieron hasta después de la segunda década del siglo XX.

En 1919, las ideas y acciones de la Revolución y la educación propuesta por Berlanga, siete años atrás, empezó a concretarse en las actitudes de las estudiantes de la Escuela Normal Mixta. La petición de cambiar la materia de Economía Doméstica por la de Economía Política y lograr que se incluyera en el plan de estudios para las mujeres abrió las posibilidades para que la mujer accediera al conocimiento económico, más allá de la administración económica del hogar.

Preguntas y puntos de partida

En este tenor, las preguntas que orientaron el trabajo se centraron en conocer ¿cómo era la formación normalista que impartió el Estado en San Luis Potosí entre 1911 y 1930? ¿Qué recursos implementados por el Estado determinaron las características de la formación normalista y contribuyeron en otro momento a su reconfiguración? ¿Cómo influyó el movimiento revolucionario en la reconfiguración de la formación normalista y en la identidad de género de los estudiantes?

El objetivo que guiaría la investigación fue conocer el proceso de formación de los profesores y profesoras de San Luis Potosí, de 1911 a 1930, su reconfiguración y su participación en la construcción del Estado revolucionario.

Metodológicamente, la investigación representaba algunos retos: el primero estaba relacionado con el periodo de estudio, 1911-1930. Este lapso implica, en primer lugar, el fin de un régimen porfirista que había establecido en el país directrices, instituciones y formas de actuar y hacer en múltiples áreas, incluyendo la educativa por cerca de treinta años. Para 1911, estas características aún permanecían. En segundo lugar, un movimiento armado que condicionó la formación de profesores y profesoras a las circunstancias de carencias e incertidumbre que provocaban la inestabilidad social y política. En tercer lugar, las acciones de los distintos actores de la educación normalista empezaron a reconstruir el nuevo Estado con base en los principios del reciente movimiento revolucionario, en un contexto local permeado por características propias.

En este tenor, el segundo reto era identificar las formas y los recursos de intervención del Estado en la educación de los estudiantes normalistas, las cuales influirían

en las características de la formación, pero también en las relaciones e interdependencias que se construirían entre los sujetos, ya permeadas por representaciones y expectativas sociales de género y de clase. Un tercer reto, lo constituía la identificación de la influencia de la Revolución en la formación normalista. En el caso de San Luis Potosí, el intento de concretar los principios revolucionarios sucedió en forma temprana, lo que creó las condiciones para que en los años siguientes, las acciones y propuestas revolucionarias fueran abonando a una visión de la educación pública y normal, equitativa.

Para afrontar estos retos, en primer lugar no situamos en la historia que se centra en los hombres; desde la perspectiva de Bloch, es ir más allá de “los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas”; es la historia que quiere aprehender a los hombres.⁵⁶ En el caso de la investigación, es la historia de los estudiantes normalistas, hombres y mujeres formados en el magisterio; para los hombres, una profesión forzada; para las mujeres, por mucho tiempo, la única alternativa.

Bloch prioriza la historia de lo humano, pero no de forma aislada; era necesario contextualizarlas en el tiempo histórico. Desde esta perspectiva, los significados y las circunstancias de la duración temporal eran los que otorgaban inteligibilidad a las acciones humanas.⁵⁷

El periodo de la investigación la ubicaban como una historia local, lo que implicaba una generalización de bajo nivel⁵⁸ que, al centrarse en las consecuencias y condiciones que propició la Revolución, el enfoque prioriza “las mentalidades, las ideologías, las creencias individuales, punto de vista, preocupaciones y motivos de los participantes históricos”.⁵⁹

Elegir un enfoque político-social fue una decisión que se tomó a partir de las primeras revisiones del archivo institucional, ante la evidencia de múltiples documentos que mostraban una relación directa entre las instituciones normalistas y el gobierno. Desde un enfoque político se analizan las relaciones de poder entre el gobierno, las instituciones y los sujetos: el establecimiento de planes de estudio, los procesos de selección e ingreso y las particularidades de la organización escolar. Por otra parte estaban las instituciones, las

⁵⁶ Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, p. 30.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁸ A. Knight, “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”, p. 63.

⁵⁹ *Idem.*

prácticas y las relaciones sociales que analizaría la historia social a través de un enfoque de género y poder, que abarcaría los estereotipos de género de la época, la identidad de los profesores, la agencia de los estudiantes y las acciones individuales de los sujetos que a través del ejercicio de su agencia, participaron en la construcción del nuevo Estado mexicano.⁶⁰

El archivo de la Escuela Normal de San Luis Potosí contiene documentos de 1887 a 1950; sus secciones dan cuenta de la cotidianeidad escolar, la relación con el Estado, con los padres de familia y la administración económica y académica. Una ausencia palpable en la documentación de 1887 a 1911 fue la voz y presencia de los estudiantes, quienes únicamente podían visualizarse a través de la escritura de los otros, generalmente de los profesores y de las autoridades educativas. De este mismo periodo, es contrastante la abundancia de documentos que mostraba la intervención directa del gobierno y la relación de género. Metodológicamente, para el análisis de la documentación se recurrió a dos ejes de análisis: por una parte, la intervención del Estado en la formación normalista y, en forma transversal, el género que acentuaba características específicas de la educación que recibirían hombres y mujeres, de acuerdo con los ámbitos de desempeño establecidos socialmente para ambos sexos: lo público y lo privado.

Morgenthau⁶¹ guió el análisis sobre el Estado, su conformación y poder en el ámbito internacional con base en lo que denominó elementos estables como el territorio, la población y la calidad del gobierno; inestables como la capacidad industrial y militar, los recursos naturales y la diplomacia. Esta perspectiva proporcionó elementos para sustentar que las decisiones del Estado, instituidas en políticas públicas, tienen como uno de sus principales objetivos fortalecer su poder ante el exterior. En la investigación se muestran las características del Estado durante el Porfiriato y las tendencias y acciones hacia la construcción del nuevo Estado revolucionario.

En este contexto, el Estado estableció políticas educativas que se concretaron en las instituciones educativas a través de planes de estudio, organización escolar, métodos disciplinarios, uso de determinados libros de texto; por ejemplo, la educación militarizada para los varones y la educación doméstica para las mujeres durante el Porfiriato. La

⁶⁰ A. Viñao, *Historia de la educación e historia cultural*, p. 65.

⁶¹ Morgenthau, *Política entre las naciones*, p. 133.

propuesta de Morgenthau⁶² también proporciona elementos para el análisis del papel de los grupos sociales y los individuos en la construcción del Estado nacional.⁶³

Al respecto, Derek Sayer⁶⁴ aporta una perspectiva de análisis que otorga a los actores e instituciones el poder, a través de formas cotidianas de participación en la construcción del Estado. La formación militar de los jóvenes, su participación ideológica y armada en la Revolución, la configuración de una identidad diferente de las estudiantes de profesorado y, por consiguiente, una relación social distinta entre los sexos mostraban cómo la formación normalista evolucionó en paralelo con los acontecimientos políticos y sociales a partir de la agencia de los profesores y estudiantes normalistas.

El género se aborda a partir de la propuesta de Joan Wallach Scott,⁶⁵ centrada en las relaciones de género; en este caso, en el análisis de las características de la formación de profesores y profesoras, del origen y las diferencias que se concretaban en la organización escolar de las instituciones normalistas, en un plan de estudios diferenciado y en la utilización de recursos que enfatizaban un proceso de formación, acorde con las representaciones sociales predominantes sobre el hombre y la mujer: procesos de acceso a las Escuelas de Normales que determinaban los requisitos y los compromisos con el Estado, los recursos disciplinarios, las características de los estudiantes y las funciones de los profesores y profesoras en la educación pública, también de acuerdo con el género.

Fuentes primarias fueron el sustento de la investigación, la revisión de los documentos del Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado fue la base para la construcción del trabajo. La correspondencia entre el gobierno y las instituciones normalistas, en diferentes tiempos, proporcionó numerosos elementos para la construcción histórica de la relación entre el gobierno y las dos Escuelas Normales, así como las interacciones con los padres de familia de los estudiantes. Información académica y económica muestra la vida cotidiana de la institución, las dificultades para sostener la formación de los profesores y profesoras a pesar de las carencias económicas y la transformación en las decisiones de las autoridades educativas a partir del movimiento revolucionario.

⁶² *Idem.*

⁶³ *Ibid.*, p. 134.

⁶⁴ D. Sayer, "Formas cotidianas de formación del Estado: Algunos comentarios disidentes acerca de la hegemonía", pp. 227-238.

⁶⁵ Wallach Scott, *Género e historia*, 2008.

El repositorio documental del Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular complementó, desde la visión oficial, el grado de intervención del Estado en la formación de los profesores y profesoras, las decisiones de la DGEP que repercutieron en las características de la formación de los profesores y profesoras y en sus cambios después del movimiento armado. También en él se encontró información de la percepción que tenían de la Revolución los profesores y profesoras, cómo afectó el movimiento a las instituciones de educación pública y la persistencia del magisterio para seguir otorgando el servicio educativo a pesar de las circunstancias.

En el Centro de Documentación Histórica de la UASLP se revisaron revistas, periódicos y folletos que aportaron, por una parte, conocimiento sobre la misma institución y la educación pública del Estado y, por otra, apuntes del contexto social en el que se desarrollaba la formación normalista. Fue relevante el haber encontrado documentos que evidenciaron el rol de las Escuelas Normales en la vida social y cultural de la ciudad de San Luis Potosí, y las estrechas relaciones entre los actores políticos y sociales de la época.

El Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (AHSLP) proporcionó información sobre quienes dictaban las políticas educativas y en las condiciones sociales, políticas y educativas en que lo hacían, lo cual nos lleva a entender el origen de las reformas que se aplicaba a la educación pública del estado y con qué propósitos.

El Acervo de la BECENE es un espacio que posee fuentes bibliográficas antiguas, algunas de las cuales datan del siglo XVII; el mayor volumen corresponde al siglo XIX. Algunos libros consultados fueron utilizados por los estudiantes en su formación académica durante el periodo de estudio y evidencian las concepciones de la época sobre lo que deberían aprender los profesores y profesoras.

En el Centro de Estudios Ramón Alcorta de la casa de la Cultura de San Luis Potosí se revisaron documentos oficiales sobre la educación en San Luis Potosí en el periodo de estudio. Ahí se encontraron informes de los directores de la DGEP, libros realizados por los profesores normalistas (Bartolo Guardiola, José de Jesús Jiménez) que utilizaban como textos en las escuelas primarias; discursos sobre las reinauguraciones de las escuelas normales y folletos de la vida educativa de la ciudad de San Luis Potosí durante la época.

Todos estos archivos y acervos proporcionaron los retazos que llevaron a la construcción del relato histórico. Asimismo, la revisión de documentos y bibliografía sobre

el Normalismo argentino referentes a la misma época consultada que obran en la BNM y en la biblioteca de FLACSO sustentó la visión política sobre el objeto de estudio, mediante la confrontación de un mismo referente: la intervención del Estado en la formación de los profesores y profesoras de educación primaria.

Las limitaciones en la investigación fueron causadas por las características del periodo de estudio; la inestabilidad social y política provocó la falta de continuidad de algunas publicaciones periódicas y las lagunas ocasionadas por la inexistencia de algunos documentos en acontecimientos específicos. Por ejemplo, el periódico *El Estandarte* dejó de publicarse en 1912 y el periódico *Acción* empezó a publicarse a partir de 1919; el periodo más álgido de la Revolución parece no tener fuentes de este tipo, específicamente entre 1913 y 1919. Algunos hechos históricos que se estudian de este periodo son el proceso de coeducación y las reacciones sociales provocadas por esta decisión gubernamental en la sociedad potosina en los primeros años de la Revolución mexicana y aunque Alderete menciona la inquietud social motivada por esta decisión entre la población potosina, salvo su testimonio como testigo de los hechos, no parece haber un documento que lo compruebe, aunque los rasgos conservadores de sociedad potosina de la época y acontecimientos similares en otras ciudades del país proporcionan elementos para inferir que así fue.

Referentes conceptuales y teóricos

La intervención de los representantes del Estado en las Escuelas Normales mostró que estas instituciones tenían una función social y política, al formar profesores y profesoras, como mediadores entre una visión de la educación que el Estado proponía para la mayoría de la población y la enseñanza en las aulas que realizarían los profesores en las escuelas primarias públicas. La formación normalista no podía dejarse al azar, hacerlo representaba entrar en un terreno resbaladizo; era necesario definir las características de la formación normalista, los objetivos y los recursos que la garantizaran.

Las funciones sociales y políticas de la formación normalista la sitúan en dos posiciones con respecto del Estado; por una parte, tiene una estrecha relación con la educación pública; por otra parte, la utilización de recursos del Estado probablemente influiría, con mayor o menor intensidad, en las características de la formación de los

profesores y profesoras. La política educativa que un Estado establece para su población se sustenta en múltiples intereses, criterios, demandas sociales y expectativas que determinan el tipo de educación pública; en este tenor, la formación de los profesores deberá abonar a ello, y los resultados observables se traducirían en una población educada, que fortalecería el poder del Estado.

El poder del Estado se aborda en este trabajo desde dos perspectivas; por una parte, en el marco de las naciones; por otra, desplegado en la implementación de políticas públicas; y en las escuelas normales, en las interacciones cotidianas reguladas por normas, reglas y disposiciones. El poder del Estado tiene fuertes implicaciones, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, y en este contexto es nodal el papel de la educación. Morgenthau⁶⁶ define *poder* como la influencia que tienen algunos hombres para hacer que otros hombres piensen y actúen de una manera determinada, en cualquier lugar. Incorpora la idea de relaciones sociales, lo cual implica que el poder no solamente se aplica de manera vertical; los dominados también realizan acciones y toman actitudes que repercuten en los dominadores. Coincide con Giddens en que, en el ejercicio del poder, en contextos de relaciones sociales, estas regulan las interacciones entre los sujetos, las instituciones y el Estados.⁶⁷

Considera el concepto de nación como una abstracción. Sin embargo, en el centro de su propuesta teórica sitúa a un conjunto de individuos que comparten características comunes. En una relación dialéctica, al mismo tiempo, estas características los convierten en parte de esa nación.⁶⁸ A principios del siglo XX, San Luis Potosí tenía una posición geográfica estratégica; estaba entre los primeros estados con mayor población del país y podía vislumbrarse un desarrollo industrial incipiente. Su ubicación le confería inmejorables condiciones de comunicación ferroviaria con el resto del país; transitaban dos trenes que lo mantenían en contacto con los estados del norte del país, aun con Estados Unidos, y hacia el sur, con la capital de la república mexicana. En cuanto a la población, el estado estaba entre los primeros cinco con mayor número de habitantes; la mayoría de estos vivía en el medio rural y tenía niveles de alfabetización muy bajos, lo cual disminuía la

⁶⁶ H. Morgenthau, *Política entre las naciones...*, pp. 133-135.

⁶⁷ A. Giddens, *La constitución de la sociedad...*, p. 40.

⁶⁸ A. Morgenthau, *op. cit.*, pp. 133-135.

eficiencia y fuerza del Estado en el contexto nacional, pero esos niveles eran los adecuados para fortalecer el estado de privilegio de algunos grupos sociales en el contexto local.

El gobierno y la sociedad estatales en el periodo porfirista eran una copia de lo que acontecía en todo el país. Entre el gobierno y los grupos sociales dominantes no había diferencias; por lo tanto, no había contrapesos de los que se derivaran formas equitativas de distribución de la riqueza y poder: eran los mismos individuos. El mismo gobierno creaba condiciones de enorme polarización y desigualdad en prácticamente todos los ámbitos. La educación de la población no era la excepción, desde el número de individuos que podían tener acceso a ella hasta la calidad educativa de los que la recibían; prácticamente, establecía un doble sistema de exclusión: la mayoría no recibía ni una instrucción de primeras letras y los que la recibían tenían pocas posibilidades de avanzar a otros niveles de preparación académica. Para la mayoría de las mujeres, la situación era más difícil; podían recibir instrucción primaria, pero era prácticamente la única opción. Después de este nivel, solo había para ellas instituciones con actividades para mujeres, como la Escuela Normal de Profesoras y la Escuela de Artes y oficios; en el mismo caso estaban quienes poseían pocos recursos económicos. El Instituto Científico y Literario era una institución de élite: para los hombres ricos y algunos afortunados con menos recursos que habían logrado conseguir una beca para realizar estudios superiores.

Desde un enfoque ideológico, Abrams sostiene que el Estado asume, como principal tarea, legitimar las instituciones y sus funciones coercitivas; tratando de hacerlas aparecer como expresiones integradas en intereses comunes y disociándolas de intereses y estructuras de clase, religión o clase.⁶⁹ Así las instituciones administrativas, judiciales y educativas, históricamente han estado asociadas a procesos de subordinación. Este era el caso del Estado porfiriano.⁷⁰

Al respecto, Córdova afirma que el Estado oligárquico estaba muy lejos de hacer política para las masas, sino que sometía a la sociedad al servicio de unos cuantos privilegiados.⁷¹

⁶⁹ P. Abrams, *Notes on the Difficulty of Studying the State*, p. 19.

⁷⁰ Coincidente con otros países que se centraron en un enfoque positivista, el Estado mexicano del Porfiriato construyó un sistema educativo que legitimó las desigualdades y expulsó a los desheredados; se constituyó en un instrumento ideológico del Estado conservador. A. Puiggrós, *Sociedad civil y Estado*, p. 9.

⁷¹ A. Córdova, *Las interpretaciones de la Revolución Mexicana*, p. 65.

En las Escuelas Normales en San Luis Potosí, el Estado cumplía ampliamente con este objetivo. Al tener como base el orden social, internalizaba en los jóvenes estudiantes la naturalidad de representaciones sociales de género y de clase. Era natural que los estudiantes varones tuvieran una formación militar y académica; las mujeres, doméstica y manual. Para esta internalización se utilizaron múltiples recursos disciplinarios de los estudiantes: el régimen militar, el proceso de reclutamiento, el cumplimiento de requisitos, las becas, los premios y castigos, el registro, los planes de estudio diferenciados, entre muchos otros.

Era natural la clasificación y el fortalecimiento de los privilegios de los alumnos de primera clase y quienes poseían un grado militar en la Escuela Normal de Profesores; se volvió natural que el magisterio fuera una profesión para pobres y el Instituto Científico y Literario una institución para quienes tenían recursos económicos. Los medios disciplinarios fortalecían los procesos de subordinación, y la naturaleza de las concepciones sociales subyacentes en las prácticas sociales impedían a los individuos otorgarles otro sentido que no estuviera dentro del orden social y las necesidades del país.

Córdova señala que la Revolución produjo el derrumbe del Estado oligárquico del Porfiriato e introdujo la política de masas como base del nuevo Estado, condiciones que condujeron a la formulación de reformas sociales como medio para controlar a las masas y regular su relación con las estructuras económicas de la sociedad.⁷² Sin embargo, para gobernantes como Madero y Venustiano Carranza, la sociedad de masas no estuvo muy presente en sus acciones. Después del triunfo de Madero, el proyecto educativo inicial del Estado no cambió mucho; su gobierno no reconocía la necesidad de reformas estructurales, ni la redistribución de la propiedad era una prioridad en una sociedad opresiva y de enormes desigualdades. En este contexto, la educación que se proponía era pragmática y técnica; se crearían escuelas rurales y los profesores enseñarían en sus propios pueblos.⁷³ La intención fue que los campesinos se convertirían en productores, así el nivel intelectual estaría a la par del bienestar económico.

De 1913 a 1915 prácticamente no existía el Estado; fue la etapa de mayor conflictividad y violencia en casi todo el país, lo que propició enormes dificultades

⁷² *Ibid.*, p. 60.

⁷³ *Ibid.*, p. 162.

económicas, carestía y hambre.⁷⁴ En estos años, las escuelas normales de San Luis Potosí tuvieron verdaderos problemas para seguir funcionando, se clausuraron por algunos meses en 1914 y en 1915 desaparecieron los internados.

Para Venustiano Carranza, el mayor problema educativo fue civilizar a los dos tercios de población que aún no se incorporaban a la alfabetización; se prepararía a los ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes, pero solamente tendría acceso a la educación universitaria un reducido grupo de ciudadanos. Se seguía confiando en que, junto con la educación, vendrían los beneficios económicos para la población.⁷⁵

Con la promulgación de la Constitución de 1917 parecía que se sentaban las bases para la construcción de un nuevo Estado, desde la perspectiva de Córdova, un “Estado fuerte con poderes extraordinarios y permanentes”.⁷⁶ Para Vaughan, entre 1924 y 1928, Calles desarrolló la noción de un Estado corporativo y sociodemocrático que regularía los conflictos de clase, mientras llevaba a cabo reformas sociales y creaba condiciones para la acumulación de capital. En este Estado, la educación tenía un papel fundamental; era un principio básico de la Revolución en el que todos estaban de acuerdo, cuya atención no representaba una amenaza para la relación de propiedad, aseguraría la lealtad al nuevo Estado y, además, estaba adquiriendo relevancia con el trabajo que ya realizaba Vasconcelos. Para 1924, en San Luis Potosí, el gobierno local aconsejaba a los municipios que se adhirieran al subsidio que otorgaba la SEP. Por aproximadamente dos meses, la Escuela Normal Mixta realizó lo propio.

Recursos de poder

Giddens propone para el análisis del poder en sistemas sociales con cierta continuidad en tiempo y espacio, como el caso de este estudio, las relaciones de autonomía en contextos de interacción social.⁷⁷ Considera que la dependencia y la autonomía crean relaciones dialécticas de poder entre actores dominantes y dominados, en las que unos y otros disponen y usan múltiples y diversos recursos; ni los primeros son completamente autoritarios, ni los segundos son completamente dóciles.

⁷⁴ M. Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, p. 28

⁷⁵ *Ibid.*, p. 170

⁷⁶ A. Córdova, *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*, p. 71.

⁷⁷ Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 52.

La investigación sobre una institución en un periodo de estudio que abarcó transformaciones fundamentales del Estado mostró las características de las interacciones entre los estudiantes y las autoridades educativas y los recursos que estas utilizaron en la formación de los profesores: becas de estudio, modalidad de internado y régimen militar en el caso de los hombres; visibles diferencias en el otorgamiento de becas y un plan de estudios diferenciados en el caso de las mujeres. En ambos, la desertión y el relajamiento del orden fueron recursos que los estudiantes utilizaron contra el orden institucional.

Los recursos mediante los que se ejerce el poder son asumidos sin mayores problemas por los individuos como elementos de rutina. Esta sistematicidad tiene como objetivo actualizar constantemente una conducta que siga reproduciendo el orden social. En esta relación, los recursos también se actualizan, adquiriendo funciones acordes con los contextos. No se aplican en forma aislada, y refuerzan la conducta desde diferentes aristas. Al rechazar la idea de los cuerpos dóciles, Giddens reconoce que los recursos del poder son utilizados y reproducidos en un contexto de interacción entre grupos o actores y presuponen relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre los mismos.⁷⁸

Es evidente que en el periodo de estudio los recursos de poder utilizados por las autoridades educativas en la formación de los normalistas gradualmente se fueron modificando, de un fuerte régimen disciplinario basado en el internado y en la milicia, en el caso de los hombres durante el Porfiriato, a una disciplina basada en reglas y castigos, pero considerando ya la voz de los estudiantes. La reconfiguración de la formación normalista también influyó en la transformación de la identidad de los estudiantes de magisterio.

Los conceptos de autonomía y dependencia en un marco de interacción social establecieron las condiciones en las que se utilizaron los recursos, crearon niveles de intensidad en el ejercicio del poder y configuraron diferentes tipos de poder. Además, al situar este poder en sistemas sociales que tienen cierta continuidad en el tiempo y el espacio, fue posible observar, en el desarrollo y evolución de estas relaciones, los recursos que se utilizaron, las características de su uso y su efecto en los sujetos.⁷⁹

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ *Idem.*

La construcción del Estado

En San Luis Potosí, cambios sustantivos en la educación pública se iniciaron con la reforma educativa de David G. Berlanga en 1912. Para 1920 ya estaban en marcha múltiples procesos, como la coeducación en la Escuela Normal Mixta, lo que provocó modificaciones en los planes de estudio e inició transformaciones en la forma de verse de las estudiantes normalistas.

La participación de los estudiantes y profesores normalistas en la reconfiguración de la formación normalista es una muestra de la afirmación de Nugent⁸⁰ acerca de que el Estado como proceso de construcción establece con la sociedad una interacción dialéctica, a través de diferentes formas, en las que los grupos sociales y los individuos participan activamente y de manera dinámica; en este contexto, las formas de actuar, de pensar y de sentir cotidianas de colectividades e individuos son nodales. Al respecto, Flores de la Cruz⁸¹ señala que estas interacciones no son fáciles ni llanas, y que el Estado, como proyecto ideológico, se construye a partir de las contradicciones y conflictos, en las prácticas sociales de las instituciones e individuos que conforman el sistema estatal.

El carácter reformador de los gobiernos revolucionarios en San Luis Potosí propició la gestación temprana de procesos como la coeducación y la transformación identitaria de los jóvenes normalistas. Sin embargo, socialmente no fueron transiciones fáciles; hubo confrontaciones y negociaciones como, por ejemplo, el logro de las estudiantes normalistas para asistir a las clases de Economía Política o las modificaciones a la forma de aplicar exámenes en la Escuela Normal después de su fusión con la Universidad en 1923.

El tiempo y el lugar son elementos que influyen en las particularidades de las interacciones. Sin embargo, las acciones, aunque parten de la agencia de individuos, en la formación del Estado requieren de una red de interdependencias que incluyen a los grupos de élite y al mismo Estado. Sayer señala que “el Estado vive en y a través de sus sujetos” por medio de la “materialidad de las formas cotidianas de la formación del Estado”.⁸² Durante la Revolución, las acciones de los sujetos que contribuyeron a la construcción del Estado, aunque se desarrollaron en la cotidianeidad, no eran comunes; más bien tenían un

⁸⁰ L. Lionetti, *La misión política de la escuela pública*, p. 20.

⁸¹ S. Flores de la Cruz, “Formación del estado, sujetos sociales...”, p. 4.

⁸² D. Sayer, “Formas cotidianas de la formación del Estado...”, p. 237

alto nivel de agencia: la introducción de elementos sociales en el curriculum de las Escuelas Normales, la participación activa de los jóvenes en el movimiento revolucionario y, posteriormente, en movimientos sociales como las huelgas de 1930 y 1931, la lucha por el acceso al conocimiento de la economía y la política, la publicación de revistas por los estudiantes normalistas, la participación dinámica de los jóvenes y señoritas en la AEN.

El género

En el periodo de estudio, las relaciones entre ambos sexos otorgaron significados a las características de la formación y a la construcción de identidad profesional de cada sexo; pero también mostraron puntos de coincidencia en los objetivos que el Estado otorgaba a la formación normalista.

En esta investigación se elige la perspectiva de Wallach Scott sobre el aspecto relacional de género; la idea es el estudio de las relaciones sociales entre estudiantes varones y mujeres, a partir de las diferencias que establecía el Estado en múltiples ángulos de su formación. Fue precisamente la Revolución mexicana la coyuntura que propició cambios en la forma de verse entre los integrantes del mismo sexo, reconocer las diferencias que el Estado establecía por el hecho de ser mujer u hombre y cómo estas determinaban su identidad y quehacer profesional. La construcción de la conciencia de sí mismas de las mujeres normalistas a partir de verse y compararse con los varones las llevó a tomar decisiones que repercutirían en una relación social diferente con los varones, si no igualitarias, con un lento reconocimiento de los varones acerca de que las mujeres también podían aportar a los conocimientos profesionales y a la lucha social que representaba la valoración de la profesión.

Wallach sugiere que el análisis de género parta de cuatro elementos: símbolos, conceptos normativos, relaciones de género e identidades subjetivas. Con respecto del primero, ser profesor o profesora era una profesión que aludía a numerosos símbolos, empezando por el significado que socialmente se le otorgaba a la escuela, a los niños, a la construcción de valores nacionales a partir del trabajo sobre los símbolos patrios; pero también, a los que a partir del género se relacionan con las representaciones sociales sobre el hombre y la mujer y sus significados, por ejemplo, el carácter reproductor de la mujer. Además, la profesión normalista toma otras dimensiones cuando examinamos que las

profesoras y profesores asumen los significados simbólicos y los internalizan para enseñarlos a otros.

Los conceptos normativos que surgieron de las representaciones sociales sobre hombres y mujeres implicaban diferentes formas de verse, y establecían ventajas para uno y desventajas o dificultades para el otro; generalmente, en el último caso estaban las mujeres. A los profesores varones, se les asociaba, en el trabajo en el aula, con el vigor, la disciplina, la abstracción y la fuerza; por ende las materias profesionales que fortalecerían estas cualidades serían la milicia, los ejercicios físicos, las matemáticas; además, como futuros cabezas de familia, las becas de apoyo a sus estudios generalmente fueron más altas y los salarios después de egresar, también.

Para las mujeres, la asociación de la reproducción con el trabajo docente propició que se le asignara de antemano la instrucción de niños pequeños y mujeres; en esa labor se conjuntaba, por una parte, la naturaleza de la madre y, por la otra, la enseñanza básica. Significaba, además que dependía económicamente de un varón, lo que justificaba que se otorgara un número menor de becas a las mujeres y al egresar salarios más bajos con relación con los varones.⁸³ Estas tres características socialmente construidas definían a las mujeres como maestras naturales (la reproducción), baratas (su formación y sus salarios como profesoras eran menores a las de los varones) y con conocimientos mínimos para enseñar a leer, escribir).⁸⁴

Estos conceptos contruidos socialmente naturalizaban y daban sentido a las acciones y los recursos que el Estado disponía y aplicaba en la formación normalista, y por ende, delimitaba las particularidades de la relación entre ambos; por ejemplo, la subordinación intelectual de las profesoras con respecto de los profesores varones en eventos académicos, como las Conferencias pedagógicas, y en la restricción a las mujeres para trabajar con estudiantes varones de grados superiores.

⁸³ Scott señala que el origen de la diferencia en los salarios de hombres y mujeres se encuentra en los economistas políticos del siglo XIX, quienes sostenían que los salarios de los varones deberían ser suficientes para su sustento y para su familia; para las mujeres, el salario no debería superar el suficiente para su propio sustento. La idea giraba en torno a que ellas eran esposas, hijas o hermanas, por lo que su salario era complementario.

⁸⁴ Kelly Gado subraya que, en la sociedad moderna, la familia ha servido como dominio para la producción y capacitación de la clase trabajadora, razón por la cual las mujeres que trabajan lo hacen por salarios inferiores e irregulares. Prácticamente el sueldo de las profesoras era complementario al de los varones. Kelly Gado, "La relación social entre los sexos...", p. 140.

Kelly Gadol, al referirse al concepto de relación social, define a la mujer como el opuesto social del hombre, lo que significa que entre ambos hay una multiplicidad de roles, interacciones y relaciones socialmente impuestos. Si tradicionalmente la sociedad había sido patriarcal, esta relación generalmente tuvo ventajas para el hombre, pero también era él quien determinaba lo que significaba ser mujer socialmente; así, las acciones e instituciones iban en la misma dirección. Kelly otorga a las relaciones de género un desarrollo propio, al desnaturalizar las ideas sobre los hombres y las mujeres y reconocer que estas son sociales y solamente cambian cuando lo hace la organización social.

Gadol coincide con Stromquist,⁸⁵ quien señala que las políticas públicas necesitan forzosamente de la voluntad e intervención del Estado para que se concreten en la realidad, ya que este es quien despliega una serie de acciones para desarrollarlas, entre las cuales están la educación y las formas específicas de abordar el género. En San Luis Potosí, la reforma temprana en la formación normalista, el sustento social de los principios revolucionarios y el creciente desarrollo del feminismo en 1915, iniciaron los cambios que empezarían a verse en 1919; dos acciones determinantes en este proceso fueron la introducción en 1912 de la materia de Economía Política y el proceso de coeducación en 1916, ambas propiciadas por gobiernos revolucionarios.

Wallach señala que las identidades subjetivas se crean socialmente a partir de representaciones sociales y culturales sobre los roles que la sociedad considera apropiados para hombres y mujeres; pero también con funciones sociales y políticas determinadas por el Estado para grupos sociales específicos, en este caso, los profesores.⁸⁶ En la profesión docente, la identidad subjetiva tenía dos facetas, ambos creados desde el Estado. El primer nivel era el profesional, que algunos autores llaman “el espíritu del maestro”⁸⁷ o vocación, identidad que empezaba a construirse desde la selección de los aspirantes, generalmente de origen social pobre; y de la continua sistematización sobre el carácter de su trabajo, relacionado con un destino sublime y patriótico y, por lo tanto, honroso por sí mismo: la educación de los ciudadanos de la nación. En nombre de ello, se pedía su esfuerzo y su sacrificio, lo cual se reflejaba en la amplia tolerancia de los profesores y profesoras para

⁸⁵ N. Stromquist, “Políticas educativas y género...”, p. 55.

⁸⁶ Scott enfatiza que los orígenes sociales de las identidades subjetivas es una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado. J. Scott, *Género e historia*, p. 68

⁸⁷ *Ibid.*, p. 68

recibir bajos salarios e impuntualidad en su pago, a cambio de un fuerte compromiso con el Estado.

La segunda faceta de esta identidad era la de individuos diferenciados por el género, internalizada a través de diversos recursos, que tenía por objetivo reproducir socialmente el mismo estado de cosas: las estudiantes normalistas que recibían conocimientos en Economía doméstica y labores femeniles como costura y bordado debían enseñarlas a sus alumnas en las escuelas primarias públicas, actividad que realizaban ya como estudiantes en las prácticas de las escuelas anexas. Los varones con formación militar debían extender este tipo de disciplina a sus estudiantes.

Durante el Porfiriato estas identidades eran muy visibles y claramente asumidas por los individuos; cambiaron levemente en algunos aspectos después del movimiento revolucionario. Aunque las representaciones sociales sobre hombres y mujeres permanecieron en áreas sustanciales, el cambio más significativo surgió a partir de la petición que hicieron las estudiantes de quinto grado para estudiar Economía Política en lugar de Economía Doméstica, lo cual significó el intento de las mujeres de romper con una parte esencial de su identidad como mujer. Así, se desnaturalizaban cuando menos dos de los conceptos normativos que orientaban su formación, por una parte, se suavizaba la idea de que el trabajo doméstico y el cuidado de los niños era prácticamente la actividad primordial de las mujeres; por otra parte, al abrirse la puerta al conocimiento económico y político, también se abría a sus efectos en las múltiples y diversas dimensiones de la vida de la mujer.

La formación polarizada de los profesores y profesoras durante el Porfiriato, establecía con claridad un orden social, determinado por las concepciones sociales que prevalecían sobre las características de las mujeres y los hombres; los profesores y profesoras que egresaban asumían que las diferencias entre los sexos también se concretaban en las actividades que podían enseñarse o no a niños y niñas. Las diferencias también establecían que los hombres tenían ventajas sobre las mujeres, lo que les daba el derecho de tomar decisiones que repercutían en la vida profesional y estudiantil de las mujeres. El poder patriarcal establecía entre hombres y mujeres una relación social que se asumía como natural: la subordinación de las mujeres.

Acontecimientos que propiciaron la Revolución, como los congresos feministas, la participación de la mujer en el movimiento revolucionario en diferentes facetas, la introducción institucionalmente de temáticas sociales y políticas y la fusión de las escuelas normales en la Escuela Normal Mixta, provocaron que la mujer empezara a verse y a ver a los varones desde otros enfoques; y viceversa. Aunque muchos aspectos de la formación normalista no cambiaron, sí hubo transformaciones que después repercutirían en una relación social diferente entre ambos sexos; una muestra fue la participación de las profesoras en la huelga magisterial de 1930 como parte de la comisión que acudió a la ciudad de México a solicitar apoyo para la causa.

Institución

Remedi,⁸⁸ en el estudio que realiza en la Universidad de Zacatecas sobre la institución, encuentra tres significados: un lugar donde se piensan y aplican normas, un sistema que emplea símbolos y conceptos normativos y un espacio en el que se desarrollan relaciones sociales. Las tres características se aplican en una institución normalista de principios del siglo XX.

Las escuelas normales, como instituciones educativas con una extrema dependencia del Estado, al ser partícipes directos en la educación del pueblo, establecieron una tradición excesiva de normas y reglas en la organización escolar; se esperaba que los individuos al interiorizarlas actuaran conforme a ellas y las reprodujeran en las escuelas primarias públicas y en la vida diaria.⁸⁹ Normas y reglas sustentadas en el deber ser profesional y en la normalización de los individuos como máxima disciplinaria. Foucault otorga al reglamento el objetivo de controlar el cuerpo, acción que garantiza la sujeción de las fuerzas de los individuos, y al ejercerse en los movimientos del cuerpo también controla el uso del tiempo y el espacio. Así, tiempo y espacio son ejes nodales en una institución educativa.⁹⁰

Como sistema simbólico y cultural, las normas, las reglas, las creencias y las concepciones se internalizaban de tal manera que imprimían en los individuos un sello

⁸⁸ E. Remedi Allione, *Detrás del murmullo...*, pp. 24-25.

⁸⁹ En Argentina las cosas no fueron diferentes. Puiggrós señala que el sueño de un Normalismo positivista fue lograr un sistema perfecto; la imposibilidad del error era una muestra de ello.

⁹⁰ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 156.

distintivo que, de acuerdo con Remedi, se instalaba en el cuerpo, en la tarea docente y en la subjetividad de los individuos, en este caso, de los estudiantes normalistas. En el periodo normalista porfiriano, la formación de los profesores estaba fuertemente regulada por múltiples recursos del Estado, y aunque algunos se relajaron a partir del movimiento revolucionario, la mayoría de las acciones y tradiciones normalistas continuaron: por ejemplo, el uniforme escolar como un recurso disciplinario que sigue regulando el cuerpo al estar asociado a las características del significado de ser maestro.

Finalmente, Remedí al considerar que la institución es un espacio en el cual se vive, se trabaja y se ama, reconoce la existencia de relaciones sociales,⁹¹ entre ellas, las de género. Lo que implica que estas se configuran y reconfiguran en las interacciones cotidianas de los individuos.

Configuración

La ruptura del sistema de instrucción pública porfiriana y los intentos de los gobiernos revolucionarios de extender la educación a la mayoría de la población del estado, prácticamente desde los primeros días de 1912, dieron inicio a la reconfiguración de la formación normalista. Configuración que, desde la propuesta de Elías, puede aplicarse a “cualquier formación social donde los individuos estén relacionados, unos con otros, por un modo específico de dependencias recíprocas y cuya producción supone un equilibrio móvil de tensiones”.⁹² En el Porfiriato, las redes de dependencias recíprocas en las que estaban inmersas las instituciones normalistas para profesores y profesoras tenían fuertes lazos con la sociedad y el Estado. El equilibrio de la configuración estaba sustentado en una relación de poder, en la que las escuelas normales estaban subordinadas casi en todos los aspectos a las decisiones del Estado, salvo las particularidades de la enseñanza normal en las aulas, resultado de la agencia de estudiantes y profesores normalistas.

Los principios que sustentaron la Revolución de 1910, concretados en la reforma escolar propuesta por David G. Berlanga, que empezó a aplicarse en 1912, crearon las condiciones para la reconfiguración de la formación normalista años después. Este proceso, aunque fue iniciado por una acción individual, fue apoyado decididamente por una política educativa diseñada e implementada por el Estado, desde el cual se desplegaron una serie de

⁹¹ Remedi, Allione, *op. cit.*, p. 25.

⁹² Norbert Elías, *La sociedad cortesana*, p. 88.

acciones sistemáticas que empezaron a modificarla.⁹³ Aunado a la participación de profesores y estudiantes, que aunque en el inicio fue forzada, ya no se volvió a algunos aspectos de la formación normalista del régimen anterior. Lo anterior concuerda con lo que Elías sostiene acerca de que el hombre “es un ser en sociedad, integrado en solidaridades y comunidades múltiples”.⁹⁴

Desde la perspectiva de Elías, el proceso de reconfiguración entraña el carácter específico y las exigencias propias de cada formación social, lo que significa que las relaciones de dependencia pueden ser largas y complejas, como lo fueron durante la Revolución en el caso de la formación normalista. La educación impartida en las escuelas normales por más de 28 años había sedimentado en la vida cotidiana de las instituciones formas de hacerla y de pensarla; esto ya le asignaba carácter histórico. Lo que significa que la configuración, como “una figura siempre cambiante, involucra a las personas que conforman la formación social de una manera integral: su intelecto, su persona, sus acciones y sus relaciones”,⁹⁵ por lo que no es un proceso que se construya en poco tiempo.⁹⁶

Elías identifica en este proceso que las interdependencias entre los “jugadores” —como él denomina a los integrantes de la formación social— se dan entre series de “antagonismos inestables, móviles y equilibradas”, pero al mismo tiempo reconoce que es una condición necesaria para la construcción de un nuevo equilibrio de fuerzas que dé como resultado la configuración.⁹⁷ En el caso de la formación normalista, hubo indicios de la reconfiguración en diferentes ámbitos desde 1919.

La organización del texto

Una de las mayores dificultades fue la organización del material a causa de los traslapes de tiempo por las características de la educación normalista en dos instituciones segregadas y la influencia de la Revolución mexicana en la educación pública del estado: cambios en la organización de las instituciones, la desaparición de la modalidad de internado, la clausura de la Escuela Normal de Profesoras y la creación de la Escuela Normal Mixta. De los ejes

⁹³ *Ibid.*, p. 89

⁹⁴ *Idem.*

⁹⁵ *Idem.*

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 91.

de análisis, la intervención del Estado en la formación normalista y el género, se desprendieron la organización institucional de cada escuela normal, los planes de estudios diferenciados por el sexo y la reconfiguración de la educación normalista a partir de la creación de la Escuela Normal Mixta.

La tesis se estructura en cinco capítulos: el primero analiza las características contextuales de San Luis Potosí en un periodo que comprende tres momentos nodales que determinaron al Estado mexicano: los últimos años del Porfiriato, la Revolución mexicana y los años posteriores al movimiento armado. El panorama completo del periodo otorga elementos para analizar los cambios en la organización política del Estado, de estabilidad económica y educativa, paralización de las actividades económicas, industriales y mineras que también provocaron desorden en las instituciones educativas y la construcción de un nuevo Estado.

En este contexto se distinguen formas de gobernar distintas acordes con circunstancias, expectativas y tiempos específicos; la ruptura entre el antiguo régimen porfirista, la desaparición del Estado y la construcción del Estado revolucionario. Era evidente en la educación que se siguió impartiendo durante la Revolución que se transitó de un orden político, educativo y social hacia el caos, la disciplina imperfecta y la incertidumbre, pero también se percibía la esperanza de que el nuevo Estado trajera al pueblo formas diferentes de vivir, menos desiguales.

En el segundo capítulo se analiza el discurso oficial en los planes de estudio de la formación normalista y su aplicación en las Escuelas Normales, las diferencias entre una postura positivista y los esfuerzos de las instituciones por adecuarse a los acontecimientos, expectativas y propósitos educativos de los gobiernos revolucionarios y posteriormente caciquiles. De sobra son conocidas las dificultades que implica que una reforma educativa se aplique tal y como está pensada; el contexto, las condiciones sociales y políticas y la agencia de los individuos son factores que influyen en ello.

El rompimiento con una visión limitada de la educación a la que todavía se le ubicaba en el mínimo de instrucción y su transición a una educación integral y social requirieron largo tiempo. Los acontecimientos revolucionarios, el desempeño de la mujer en el movimiento revolucionario que la acercaba o, cuando menos, la situaba en la posibilidad de acceder a un ámbito público más amplio, dominio de los varones y el estudio

de materias como Economía Política, produjeron cambios, aunque mínimos, en la percepción que se tenía de las mujeres. Sin embargo, en este capítulo también se perciben continuidades, como la persistencia de planes de estudio diferenciados.

El tercer y cuarto capítulos abordan, respectivamente, los recursos diferenciadores de género que el Estado implementó en la formación de los profesores y profesoras, las características del proceso de selección, el origen social de los estudiantes, el otorgamiento de becas, el origen territorial de los aspirantes, el internado como forma de organización escolar y el plan de estudios diferenciado en cuanto al sexo. Algunos como el internado y el estudio de algunas materias, aunque comunes, no eran completamente neutros a la condición de género; otros, abiertamente se adecuaban a las diferencias genéricas, basados en lo que se esperaba socialmente de un profesor y de una profesora.

En el tercer capítulo se aborda la formación en la Escuela Normal para profesores y cómo, aparte del internado, se implementó un régimen militar y un plan de estudios diferenciado que fortalecían las características sociales de un profesor varón: Táctica militar, Ejercicios físicos y Trabajos manuales. En el capítulo cuarto, las diferencias de género para las mujeres se centraban en el origen social de las estudiantes; la mayoría, si bien no eran de clase alta, sí pertenecían a una clase media, en contraposición al origen pobre de la mayoría de los estudiantes varones; en la organización social del internado, en el curriculum para ellas, que en 1919 comprendía Economía Doméstica, Labores Femeniles y Pedagogía Materna.

El capítulo quinto analiza cuatro momentos que muestran la reconfiguración de la formación de los profesores y profesoras, su influencia en la identidad de los maestros que se estaban formando después del movimiento armado. Los cuatro también evidencian el desarrollo de las relaciones de género. Las diferencias no eran del todo explícitas y claras como durante el Porfiriato, y aunque hubo cambios leves, aún permanecían acciones, tradiciones y actividades que evitaban avanzar hacia una relación más igualitaria, aunque la institución ya era mixta.

El primero fue el inicio del proceso de coeducación. Aunque estaba lejos de ser una verdadera coeducación y poco cercana a la conceptualización de una escuela mixta, la convivencia entre hombres y mujeres decretada en los primeros días de marzo de 1916, después de dos semanas de inquietud e intranquilidad de la sociedad potosina, fue impuesta

en la Escuela Normal de San Luis Potosí. Aunque en los primeros momentos del proceso permanecía un temor exagerado a una convivencia real entre los jóvenes y las señoritas y se trataba de evitar desde la misma reglamentación de la ley, conforme fue avanzando el proceso, los jóvenes y las señoritas crearon conocimientos sobre y entre los sexos que redundaron en el cuestionamiento de algunas tradiciones, como el plan de estudios diferenciado.

El segundo momento representa los resultados de la convivencia entre hombres y mujeres. Fue protagonizado por un grupo de jovencitas de quince años que, después de cuatro años de convivir con varones, parece que habían construido una conciencia parcial sobre las consecuencias de un plan de estudios diferenciado para hombres y para mujeres, el establecimiento de evidentes ventajas para un sexo y desventajas para otro. En 1919, este grupo de estudiantes hizo la solicitud oficial de cambio de la materia Economía Doméstica por Economía Política; esta última, incorporada en el plan de estudios en 1912, fue considerada desde ese momento una materia de estudio exclusiva para los varones y, por lo tanto, de difícil acceso para las mujeres. Las señoritas obtuvieron la autorización, las autoridades reconocieron explícitamente los avances del feminismo y la falta de bases sólidas legales para evitar que las mujeres la cursaran. A partir de ese año la materia se incorporó al cuerpo de las materias comunes que estudiarían hombres y mujeres. Representaba, para las mujeres, la lucha por el acceso a un determinado conocimiento.

El tercer momento fue la incorporación de la Escuela Normal Mixta por dieciocho meses a la recién denominada Universidad de San Luis. Esta experiencia enfrentó las tradiciones, prejuicios y formaciones normalistas y universitarias; las primeras, atadas desde su fundación a las disposiciones del Estado, las segundas, por el origen social de sus estudiantes y las características de las profesiones que se cursaban, tenían mayores canonjías sociales. Esta fusión también enfrentó a la institución normalista al examen de las tradiciones que propiciaban una deficiente preparación de los estudiantes de profesorado; pero, sobre todo, puso en evidencia que las características de la formación normalista, al ser establecidas por el Estado, también le imponía limitaciones a las Escuelas Normales para realizar un trabajo de mayor calidad; un ejemplo era la exigencia de algunos gobiernos de formar una gran cantidad de profesores en un mínimo tiempo. Esta exigencia determinaba los años de estudio de la carrera y la graduación de la formación normalista.

Finalmente, la huelga de los profesores de 1930 que involucró a profesores de educación primaria y a maestros y estudiantes normalistas, motivada en forma explícita por el culmen del cansancio por la falta de pago de varios meses y la negativa de los profesores a seguir esperando. Aunque, más bien parecía representar el cansancio reprimido de los profesores por las pésimas condiciones laborales que habían sufrido por largo tiempo, agudizadas por las circunstancias políticas del estado. En ese momento era gobernador del estado Saturnino Cedillo, cuyos compromisos con la federación e involucramiento armado en rebeliones cristeras fuera de la entidad hacían que el presupuesto designado a la educación se destinara a una guerra en la que no estaba directamente involucrada la entidad.

Este movimiento evidenció la evolución en la identidad de los profesores educados en la Escuela Normal y la confrontación entre profesores de diferentes puntos de vista, resultado de dos formas diferentes de formación: el profesor formado durante el Porfiriato y el formado a partir de principios revolucionarios. Los rasgos desiguales de la formación de los profesores impidieron una verdadera cohesión del movimiento huelguístico.

La huelga también mostró la participación activa de las mujeres, tanto las que tomaron parte en el movimiento como las que no lo hicieron a fin de proteger canonjías profesionales obtenidas. La conformación del comité de huelga mostraba abiertamente el papel protagónico de las mujeres en la toma de decisiones, lo que evidenciaba una relación diferente entre los sexos, aunque todavía limitada en muchos aspectos, ya que la conclusión del movimiento de huelga fue acordado entre hombres.

CAPÍTULO I

CRISIS POLÍTICA DEL PORFIRIATO Y REVOLUCIÓN EN SAN LUIS POTOSÍ, 1911-1930

Este capítulo expone las características del estado en San Luis Potosí durante las tres primeras décadas del siglo XX, permeadas por el movimiento revolucionario de 1910 y la posterior reorganización de la vida social, económica, política, cultural y educativa. Analiza brevemente las condiciones sociopolíticas y cómo el pensamiento de los numerosos gobernantes del periodo revolucionario en la entidad determinó las directrices educativas del estado. En este contexto, las Escuelas Normales trataron de adaptarse a las acciones educativas y pedagógicas que establecieron los gobiernos revolucionarios y posrevolucionarios en la formación de profesores y profesoras.

1.1. El Porfiriato en San Luis Potosí

La ubicación geográfica de la estado, la pertenencia de Carlos Díez Gutiérrez a una de las familias de la élite social y política de la entidad y la cercanía de este con el gobierno de Porfirio Díaz fueron algunas de las razones que hicieron del estado un reflejo casi perfecto del régimen porfirista nacional en prácticamente todas las áreas. Los bajos niveles de alfabetismo y las características de la educación que se otorgaba a la población también reproducían lo que sucedía en todo el país.

1.1.1. Territorio y población

La conformación geográfica del estado contemplaba cuatro zonas con una amplia biodiversidad, desde las zonas desérticas del norte del estado hasta la exuberante vegetación de la Huasteca potosina en el suroeste. El territorio de San Luis Potosí estaba dividido en 13 partidos; cada uno con una cabecera municipal y una cantidad diversa de municipalidades. Los partidos eran diversos por múltiples factores: la región natural en donde estaban situados, las actividades económicas predominantes, la extensión de la superficie territorial y la cantidad de municipios. Estos factores y su ubicación en el

territorio estatal determinaban las características y posibilidades económicas de las poblaciones. La cabecera era el lugar más importante y con mayor población. En 1910, los partidos de San Luis Potosí tenían los siguientes nombres: de la Capital, del Venado, Salinas, Catorce, Guadalcázar, Cerritos, Santa María del Río, Rioverde, Ciudad del Maíz, Ciudad Valles, Tancanhuitz, Tamazunchale e Hidalgo.⁹⁸

En 1910, el estado de San Luis Potosí tenía 627 800 habitantes, de los cuales 488 894 vivían en el medio rural. La población total se dividía en 309 309 hombres y 318 491 mujeres. En el mismo año, la distribución geográfica de los habitantes en los trece partidos era el siguiente.

Tabla 1.1.

Censo de población de San Luis Potosí, 1910			
<i>Partido</i>	<i>Población total</i>	<i>Población urbana</i>	<i>Población rural</i>
San Luis Potosí	149 168	77 302	71 866
Catorce	71 631	25 285	44 346
Rioverde	50 565	7 399	43 166
Hidalgo	49 740	4 058	45 682
Tancanhuitz	44 563	—	44 563
Tamazunchale	43 618	4 490	39 128
Santa María del Río	40 817	4 809	36 008
Ciudad del Maíz	35 979	4 430	31 549
Cerritos	34 015	—	34 015
Guadalcázar	33 745	—	33 745
Venado	33 176	9 133	24 043
Valles	30 084	—	30 084
Salinas	10 699	—	10 699
<i>Total</i>	627 800	138 906	488 894

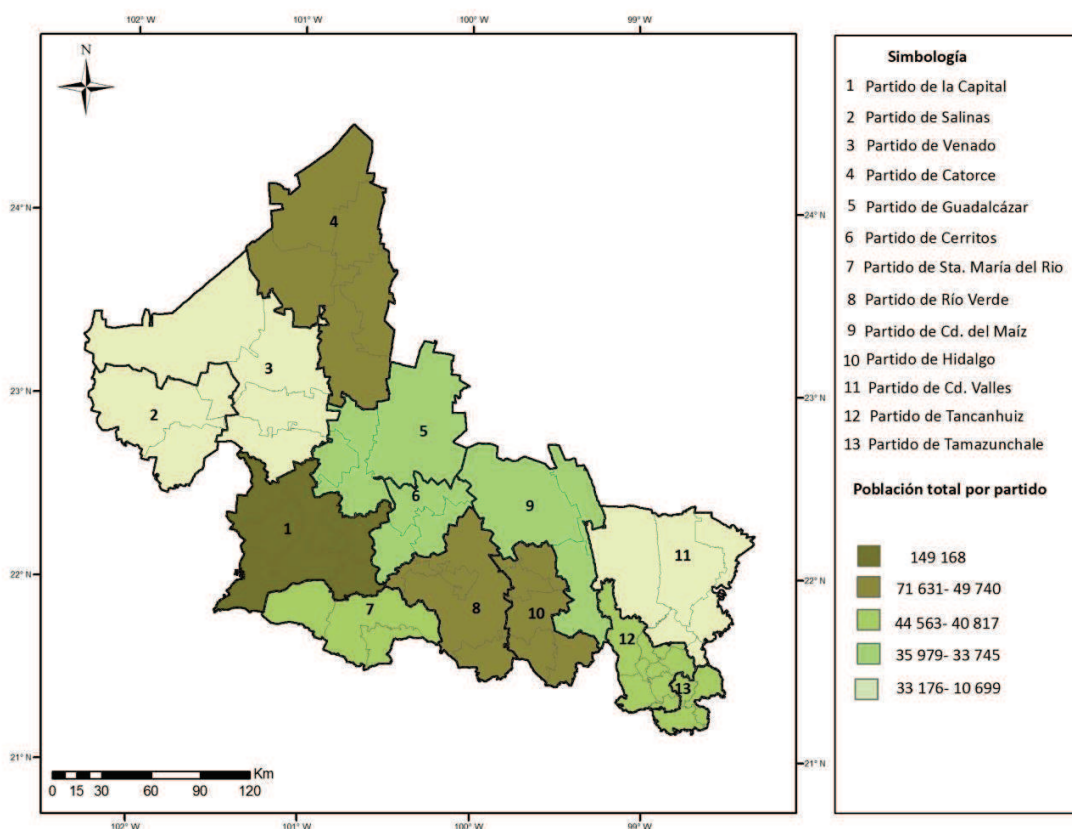
Fuente: Datos del Censo de 1910 (www.inegi.org.mx).

La población más grande residía en la ciudad capital, y las que seguían en orden de importancia estaban relacionadas con actividades económicas como la minería, la creación

⁹⁸ A. Almazán, *Síntesis geográfica de San Luis Potosí*, p. 5.

de pequeñas industrias, la agricultura y la ganadería. En estas poblaciones se impartía educación primaria. En el resto del estado había porcentajes muy bajos de urbanización, y las actividades económicas fundamentales eran la agricultura y el trabajo doméstico.

Mapa 1. Población de San Luis Potosí en 1910

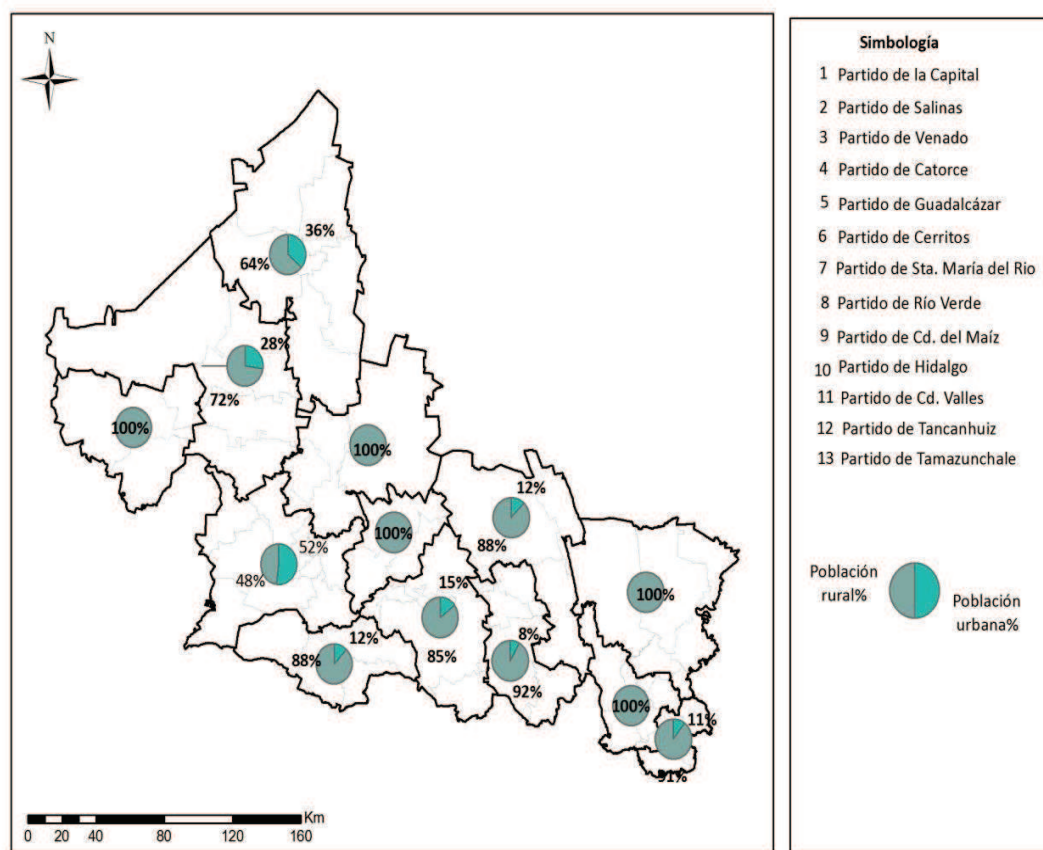


Fuente: Datos del Censo de 1910 (www.inegi.org.mx).

La población en los partidos del estado estaba distribuida según cinco rangos: el partido con mayor población era el de la capital, y comprendía los municipios de San Luis Potosí, Soledad Díez Gutiérrez, Pozos, Cerro de San Pedro, Zaragoza, Armadillo, Mexquitic, Ahualulco y Villa de Arriaga; los dos primeros concentraban el mayor número de habitantes. En el rango de 49 740 a 71631 habitantes se encontraban tres partidos: Catorce, Rioverde e Hidalgo; las ciudades con mayor población eran Catorce, Matehuala y Rioverde. En tercer lugar, en el rango entre 40 817 y 44 563 habitantes dos estaban ubicados en la región huasteca, Tamazunchale y Tancanhuitz, y uno en la zona centro, el

partido de Santa María del Río. En esta área y en la anterior se concentraba una considerable población de grupos indígenas pames, mixe y huax; de ellos, 27 941 todavía hablaban su lengua original. Los partidos de Guadalcázar, Cerritos y Ciudad del Maíz estaban en un rango de población entre 33 745 y 35 979 habitantes. Finalmente, los tres partidos menos poblados del estado estaban ubicados en el altiplano y en la Huasteca: Salinas, Venado y Ciudad Valles.⁹⁹

Mapa 2. Población urbana y rural en 1910



Fuente: Datos del Censo de 1910 (www.inegi.org.mx).

El censo dividía a la población en urbana y rural; la diferencia entre ambas era el número de habitantes, más que las características que correspondían a una ciudad. De los trece

⁹⁹ *Ibid.*, p. 4.

partidos, ocho tenían población urbana: San Luis Potosí, Catorce, Rioverde, Venado, Hidalgo, Tamazunchale, Santa María del Río y Ciudad del Maíz; los últimos cinco tenían un poco más de cuatro mil habitantes; la localidad con mayor población era San Luis Potosí. La población urbana de algunos partidos estaba entre 8 y 15 por ciento; solamente tres rebasaban estas cifras, Catorce, San Luis Potosí y Venado. Esta circunstancia convertía a San Luis Potosí en un estado rural.

En el mismo año, el partido de la capital tenía una población de 77 306 habitantes; esta cantidad representaba 22 por ciento de la población total; en la ciudad residía 12 por ciento. Casi 80 por ciento de los habitantes del estado vivía en el medio rural, en asentamientos de menos de cinco mil habitantes. Eran pocas las poblaciones que tenían un número mayor a 2 500 habitantes, y la mayor parte de ellas no tenían escuelas. El poco interés educativo del gobierno por estas regiones era una de las razones del elevado nivel de analfabetismo en el estado. Josefina Granja señala que la dispersión era más aguda; la mayoría de los integrantes de comunidades menores a cinco mil habitantes se concentraba en haciendas, ranchos y pueblos.¹⁰⁰

1.1.2. Educación

En 1910, la población se dividía en 309 309 hombres y 318 491 mujeres. La mayoría de las personas registradas se concentraba en los rangos de 5 a 10 años, con un cantidad de 90 019; de 10 a 15 años, 62 036; de 15 a 20 años, 62 677; estas edades abarcaban a los niños y jóvenes en edad de recibir instrucción primaria pública y secundaria. El número de niños en edad de asistir a escuelas de párvulos ascendía a 20 097, y solamente existía una escuela de este tipo en la capital; cerca de 70 mil niños y adolescentes tendrían que asistir a la escuela primaria, y de ellos eran pocos los que podían hacerlo. El promedio de estudiantes atendidos en escuelas de instrucción primaria era menor a veinte mil. La política educativa del Porfiriato se limitaba casi exclusivamente a las zonas urbanas olvidando a la población campesina e indígena.¹⁰¹ En San Luis Potosí sucedió lo mismo.

¹⁰⁰ J. Granja, *Procesos de escolarización en el siglo XX...*, p. 8.

¹⁰¹ En esto el Porfiriato se retrataba de cuerpo entero: la acción educativa del gobierno se ejercía exclusivamente en la clase media de los grandes centros urbanos, con la vana pretensión de crear una élite de la que más tarde manaría la luz redentora de todo el pueblo mexicano: el poblado pequeño, el campo,

Al finalizar el Porfiriato, en México había 15 160 369 habitantes; eran analfabetos 11 888 693, casi 78.40 por ciento de la población.¹⁰² En San Luis Potosí las cosas no eran diferentes; el avance en la alfabetización de la mayor parte de los habitantes también fue mínimo. De las personas censadas, 69.73 por ciento no sabía leer y escribir, y el porcentaje podría ampliarse si consideramos que en el censo solo aparecen la categorías “saben leer”, y no aparece “saben escribir”.

Tabla 1.2.

Censo Nacional de Educación en México, 1910					
	<i>Total</i>	<i>Saben leer y escribir</i>	<i>Solo saben leer</i>	<i>No saben leer ni escribir</i>	<i>No saben leer ni escribir</i>
Hombres	5 286 213	1 680 918	125 266	3 480 029	65.83%
Mujeres	5 522 877	1 311 108	154 384	4 057 385	73.46%
<i>Total</i>	10 809 090	2 992 026	279 650	7 537 414	69.73%

Elaboración propia: Datos del Censo de Población de 1910 (www.inegi.org.mx).¹⁰³

La información aporta diferentes niveles de desigualdad en el acceso a la instrucción pública: el primero, sobre la población general, identifica que solo 27.68 por ciento sabía leer y escribir. Además, el nivel de desigualdad entre mujeres y hombres evidenciaba desventajas para las primeras; casi medio millón de mujeres menos en comparación con los hombres alfabetizados. La concentración de la población en el área rural y la falta de escuelas en estos espacios dejaban claro que la instrucción de las mujeres no fue una acción sobre la que se trabajó en igual medida que en los varones. Las mujeres que vivían en el medio rural tenían doble desventajas: el lugar en el que residían y el sexo.

1.1.3. Ocupaciones de la población

En San Luis Potosí, las ocupaciones a las que se dedicaba la mayoría de la población seguían siendo de índole primaria. Estas cifras podrían ser más altas, ya que era frecuente que familias completas se dedicaran a este tipo de actividades. A la agricultura se dedicaban 152 209 hombres y 2 416 mujeres; de ellos, 148 048 eran peones de campo,¹⁰⁴ la

recibiría, con el andar necesario del tiempo, el agua de aquel distante manantial. G. Monroy, *Política educativa de la Revolución...*, p. 14.

¹⁰² *Ibid.*, p. 14.

¹⁰³ Censo de Población de 1910, INEGI (www.inegi.org.mx).

¹⁰⁴ D. Ankerson, *El caudillo agrarista*, p. 57.

categoría con mayor índice de explotación laboral. El trabajo doméstico le seguía en orden de importancia; a este se dedicaban 186 578 mujeres y 2 449 hombres. Poco más de la mitad de la población realizaba estas actividades, y muy pocos estaban en condiciones de enviar a sus hijos a la escuela, y la obligación que tenían hacendados y rancheros para otorgar este beneficio muy pocos la cumplían.

El incipiente desarrollo industrial que empezaba a aparecer creó un nuevo tipo de empleo para los habitantes, y, por el contrario, la minería ya era una de las últimas actividades a la que se dedicaban los potosinos. La cantidad de personas improductivas también era muy alta, 116 926 hombres y 108 009 mujeres, casi la tercera parte de la población del estado; además de estos, había niños que no estaban en edad de trabajar, ancianos y enfermos.¹⁰⁵

1.1.4. Oligarquía política, social y económica

Durante el Porfiriato, San Luis Potosí tuvo cuatro gobernadores, todos pertenecientes a las familias más influyentes del estado. Estas familias, además de acaparar enormes extensiones de tierra, estaban involucradas en la mayor parte de las actividades económicas que se desarrollaban en el estado; poseían propiedades mineras, ganaderas, urbanas y fábricas relacionadas con productos agrícolas y ganaderos.¹⁰⁶ El poder de este grupo de familias no se restringía a lo económico, sino que se extendía a lo político. En el periodo de 1876 a 1911, los gobernadores constitucionales del estado eran integrantes o cabezas de estas familias: Carlos y Pedro Díez Gutiérrez, Blas Escontría, José María Espinosa y Cuevas y José Encarnación Ipiña.¹⁰⁷

Legislativamente, cada partido era representado por un diputado; la capital del estado, por tres. De esta manera, cada Legislatura se conformaba por quince diputados. Era recurrente que algunos de los integrantes de las Legislaturas del Porfiriato tuvieran su origen en las mismas familias oligárquicas, como los Barragán, Espinosa y Cuevas e Ipiña,

¹⁰⁵ Censo de Población de 1910, INEGI (www.inegi.org.mx).

¹⁰⁶ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 49.

¹⁰⁷ Hace apenas tres años las estadísticas sacaron a la luz estas cifras estupendas: siete propietarios poseían más de la sexta parte del territorio del estado; quince individuos eran dueños de una sexta parte, y otra porción igual era poseída por 56 propietarios. Más de la mitad del estado (3 200 000 hectáreas) era propiedad absoluta de setenta y ocho hacendados, mientras que 97 por ciento de los potosinos no tenía propiedades. Carta desde Estocolmo, en T. Valencia, *Rafael Nieto. La Patria y más allá*, p. 181.

o cuando menos tenían relación con ellos. Durante el gobierno de Blas Escontría, presidía presidente del Congreso José María Espinosa y Cuevas, quien posteriormente sería su sucesor; Mariano Barragán, lo fue en el segundo periodo del gobierno de José María Espinosa y Cuevas.¹⁰⁸ Estas familias también tenían el control político en el estado, de un modo directo o por medio de algunos legisladores que eran leales y ayudaban en la resolución de algunos asuntos de interés económico y político, como el despojo de tierras.¹⁰⁹ También formaban parte de las juntas inspectoras que administraban la educación pública en el estado.¹¹⁰

La autoridad máxima en los partidos la ejercían los jefes políticos, figura de funcionario creada por Porfirio Díaz, que ejercía múltiples funciones ejecutivas; una de ellas era el cumplimiento de las leyes de la instrucción pública. A ellos les correspondía la responsabilidad de reclutar a los estudiantes varones de la Escuela Normal de Profesores, elegidos de las escuelas públicas de su partido. En el nombramiento de estos funcionarios intervenía el gobernador del estado y el gobierno central representado por Porfirio Díaz; por lo tanto, podían tener comunicación y atender órdenes directas de ambos.¹¹¹ Escontría consideró a estos funcionarios como agentes con representación directa del gobierno en las localidades donde eran responsables; así, se constituían como el órgano de comunicación máximo entre el ejecutivo, las autoridades y los ciudadanos.¹¹²

La organización y el mando en los municipios los tenían los ayuntamientos. Desde mediados del Porfiriato, los municipios tenían serios problemas económicos que les impedían cumplir con sus obligaciones en todos los ramos que les encomendaba la ley. La

¹⁰⁸ También se daba el caso de que algunos de los diputados estuvieran al servicio de estos terratenientes; por ejemplo, en 1898, Francisco Galván, un diputado local, denunció como baldía la propiedad de los Moctezuma para que pudieran reclamarla los hacendados que colindaban con las tierras de estos propietarios. *Ibid.*, p. 50.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 56.

¹¹⁰ En San Luis había un grupo de familias emparentadas entre sí que poseían enormes extensiones de tierras. Las familias terratenientes más importantes eran los Ipiña, Díez Gutiérrez, Toranzo, Rascón, Verástegui, Rodríguez Cabo, Barragán, Hernández Ceballos, Soberón, Arguinzóniz, Gordo, Cabrera, Espinosa y Cuevas, Meade, Muriedas, De la Maza y Barrenechea. Algunas de ellas también tenían inversiones en minería, agrícola, industria y transporte. James D. Cockroft, *Precursores intelectuales de la Revolución*, p. 29.

¹¹¹ Ankerson señala que los jefes políticos llegaron a ser 300 en todo el país en 1910. En su tarea contaban con otra creación del régimen porfirista, la policía montada o los popularmente llamados rurales. En estas condiciones los jefes políticos aumentaron la autoridad de Porfirio Díaz en el interior del país y crearon las condiciones para fomentar el comercio y la inversión. D. Ankerson, *El caudillo agrarista*, p. 34.

¹¹² AHSLP, Informe de Gobierno de Blas Escontría, 1904.

abolición de las alcabalas redujo de una manera considerable el producto de algunos ramos que solo reportaban este impuesto para los municipios;¹¹³ se intentó suplirlo con otra clase de impuesto, pero el rendimiento económico no fue el mismo. En este contexto, Escontría reconoció la labor de los ayuntamientos para cubrir los gastos más necesarios como policía, cárceles, alumbrados públicos y otros no menos urgentes e indispensables con los raquíticos ingresos que tenían. Apoyaba a algunos ayuntamientos mediante suministros monetarios para su presupuesto y los autorizaba a adquirir préstamos.¹¹⁴ En estas condiciones, se pedía a los municipios que pensionaran a algún estudiante para que cursara la carrera de profesor en la Escuela Normal de Profesores; pocos podían cumplir con esta tarea.

1.1.5. Desarrollo económico y asimetrías sociales

El gobierno de Carlos Díez Gutiérrez propició condiciones de estabilidad y tranquilidad relativas en el estado, similares a las que caracterizaron al resto del país en esa época bajo el gobierno de Porfirio Díaz. Algunos ramos de la administración pública que ya tenían tradición, otros que ya estaban en decadencia y algunos que empezaban a surgir contribuyeron al desarrollo económico del estado, pero también construyeron profundas desigualdades.

La industria minera tuvo un notable progreso durante el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez, debido probablemente a los intereses personales del gobernador en esa área. Al finalizar el Porfiriato, la minería ya tenía serios problemas; algunas minas ya habían cerrado y otras realizaban enormes esfuerzos para sostenerse.¹¹⁵

En la zona norte del estado había minas en Catorce, Guadalcázar, Matehuala, Cedral y Salinas. La mina de la Concepción era trabajada por una poderosa compañía que presidía el gobernador Díez Gutiérrez; esta podía considerarse la más importante y rica del estado. Otras minas estaban ubicadas en Charcas. La minería y la extracción de sal de Peñón Blanco, en Salinas, en su esplendor, eran actividades económicas que dejaban enormes

¹¹³ En 1896 se convirtió en ley la abolición total de las alcabalas, principales fuentes de ingresos en lo local y estatal, pero consideradas como barreras por el gobierno federal por obstaculizar el comercio y la industria nacionales. J. Mason, *El México revolucionario...*, p. 131.

¹¹⁴ AHSLP, Informe de Gobierno de Blas Escontría, 1904.

¹¹⁵ M. Robinson, *Picturesque*, p. 238.

utilidades a sus dueños.¹¹⁶ Al finalizar el Porfiriato, en 1911, Pedro Barrenechea informó la utilidad líquida de las minas Santa María de la Paz y Anexas, que en el periodo de 1895 a 1906 fue de 9 196 538.94 pesos, invirtiéndose en la explotación de minas 7 274 908.49 y en la hacienda de beneficio 873 140 91. La ganancia fue de 1 048 489.54 pesos.¹¹⁷ Con esta información se pretendía abonar a la idea de que todavía la industria minera estaba, si no en su apogeo, cuando menos estable. La realidad era otra; en 1911 la producción minera ya estaba en decadencia.

Durante el Porfiriato, la mayor industria metalúrgica en el estado fue la Compañía Metalúrgica Mexicana. En 1910 fundió 199 438 toneladas métricas de mineral; extrajo oro, plata, cobre y plomo por un valor de 5 476 607.73 pesos.¹¹⁸ Para 1911, después del triunfo de Madero, el gobernador Cepeda informó que la Compañía seguía produciendo a gran escala. En el periodo de su informe, fundió 195 349 toneladas de mineral, una cantidad mínima menor al último año del gobierno de Porfirio Díaz. En el mismo año, el estado seguía produciendo tres millones de dólares de plata por año.¹¹⁹

Durante el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez se introdujeron las diferentes líneas del ferrocarril, que se convirtió en el principal medio de comunicación en el país. En ese momento constituía la base del tráfico mercantil en el estado. En un primer momento, la concesión pertenecía al gobierno estatal, pero poco tiempo después, ante la imposibilidad económica de continuar sosteniéndola, cedió sus derechos a una compañía particular.

Las empresas denominadas Ferrocarriles Central y Nacional Mexicano eran conscientes de que el ferrocarril beneficiaba la distribución de los productos de las industrias establecidas en la capital potosina. La posición central del estado en el país favorecía que el tren, con sus diferentes líneas, lo atravesara de sur a norte, y lo comunicara de la capital de la república a Laredo, Texas. El sistema Central Mexicano tenía una línea de San Luis al puerto de Tampico¹²⁰ de cuatrocientos cuarenta y seis kilómetros; otra línea

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 239.

¹¹⁷ CDHUASLP POSLP, 13 de febrero de 1911.

¹¹⁸ AHESLP, Informe de Gobierno de José María Espinosa y Cuevas, 1910.

¹¹⁹ AHESLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

¹²⁰ El recorrido de San Luis Potosí a Tampico es uno de los más encantadores e interesantes en el continente americano. Robinson llama “escenas suizas en México” las que hay en la Huasteca potosina. M. Robinson, *Picturesque*, p. 240.

que corría de Vanegas a Rioverde, una ruta que unía las poblaciones de Vanegas y Matehuala; de origen similar, había una línea de Cedral a Potrero. Las últimas dos líneas juntas medían alrededor de 72 kilómetros. En medio de una fiesta popular, el 2 de junio de 1889, llegó a San Luis Potosí el primer tren procedente de Aguascalientes; con ello se inauguró la línea del Ferrocarril Central Mexicano.

Los ramales ferroviarios en el territorio potosino fueron aprovechados por los hacendados y propietarios de minas y otras empresas que se beneficiaron de la cercanía de las vías para negociar la cesión de los terrenos que necesitaba el ferrocarril; algunos los vendieron muy bien y otros los cedieron a cambio de que se construyera una línea directa a sus propiedades, como lo hizo, por ejemplo, Pedro Díez Gutiérrez, hermano del gobernador. Otros casos fueron los Errazú, dueños de una industria salinera, que estaban interesados en que se desviara la vía del tren para ser aprovechado por su negocio, y los hermanos González, quienes pidieron que se construyera un ramal del ferrocarril a sus haciendas, Mayorazgo y Embajemny.¹²¹

Durante el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez se instalaron en la capital fábricas de jabón, velas, barnices, sombreros, tabaco, cerámica, vino, cerveza, cigarros y puros. En algunos pueblos había pequeñas industrias de aguardiente; en otros, las principales manufacturas eran de prendas de algodón, como en Venado; de lana, en Santa María del Río; en San Luis, lino y artículos de plata y oro. En el último año de la administración porfirista, en el estado ya no estaban bien la industria y el comercio.

En septiembre de 1910, las pocas obras que se realizaban en el estado estaban relacionadas con la agricultura, las comunicaciones y las concesiones de agua en diferentes regiones. Los caminos, el teléfono y el telégrafo se mantenían en buen estado y seguían dando servicio, aunque no por mucho tiempo, debido a que el movimiento revolucionario impedía la importación de los materiales para instalar nuevas líneas telefónicas o para reparar las que se habían averiado.¹²² La recaudación del estado siguió fluyendo en forma

¹²¹ A. Castro, 266 gobernantes de San Luis Potosí..., p. 133.

¹²² La Central México Light and Power Company avisó que “debido a la escasez de material eléctrico, motivado por las constantes interrupciones en las vías de comunicación y las dificultades actuales para hacer importaciones, no se tiene en existencia gran parte del material para hacer esta instalación, haciendo falta

natural a pesar de las circunstancias; de agosto de 1909 al 30 de julio de 1910 fue de un millón 279 mil 113 pesos y 50 centavos. De la creciente inmovilidad en el establecimiento de nuevas industrias y la ineficacia en la recaudación de impuestos se hicieron responsables a las circunstancias políticas que ya empezaban a vivirse en el estado.¹²³

En contraste con el desarrollo económico del país y de la entidad y ante la aparente estabilidad, las condiciones económicas de la mayoría de la población eran deplorables. Entre 1876 y 1900 aumentó en forma considerable el número de ranchos; sin embargo, para 1910, la situación era completamente diferente: disminuyeron los ranchos y aumentaron las haciendas; los motivos fueron muchos: por una parte, las condiciones climáticas que afectaban las siembras de temporal y que provocaron que numerosos rancheros vendieran sus tierras; por otra parte, la división de las haciendas entre herederos. Inherente a este cambio en la posesión de la tierra, el número de peones aumentó y la mano de obra siguió siendo barata. Aunque las condiciones laborales de los peones de campo no eran iguales, en 1910 la mayoría recibía un salario de veinticinco centavos diarios. Este sueldo y el aumento de los precios de los productos agrícolas por sequías y heladas hicieron que la vida de las personas fuera deplorable; las que podían emigraban hacia el norte, o sobrevivían como podían.¹²⁴

El panorama en el sector minero y fabril no era mejor; de 1900 a 1910, en la minería hubo un notable desempleo de 40 por ciento; en la industria, la caída del precio de las materias primas ocasionó otro tanto. Aun así, prácticamente no hubo estallamientos de huelga, salvo una de los ferrocarrileros, que mantuvo paralizado el transporte en las vías México-Laredo por una semana.¹²⁵

1.1.6. Rebeliones indígenas en la Huasteca

La ley sobre deslinde y colonización de terrenos baldíos decretada por el gobierno de Porfirio Díaz en 1883 y las leyes de desamortización promulgadas por Benito Juárez dieron lugar a la creación de grandes haciendas y enormes latifundios. En 1910, la extensión de las

algunas cosas indispensables como alambre, cordón, arbotantes. Esto imposibilita hacer esta instalación actualmente. Diciembre 10 de 1914". AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

¹²³ AHSLP, Informe de Gobierno de José María Espinosa y Cuevas, 1910.

¹²⁴ D. Ankerson, *El caudillo revolucionario*, p. 58.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 63.

propiedades rurales era inmensa; de las 8 425 que había en el país, 300 tenían aproximadamente 10 000 hectáreas, 116 tenían 250 000 hectáreas y 51 tenían la enorme cantidad de 300 000 hectáreas.¹²⁶ Durante el Porfiriato, cuatro eran las categorías que estaban vinculadas con la tenencia de la tierra: los hacendados, los rancheros,¹²⁷ los pequeños propietarios y los pueblos. De la superficie de la tierra, 97 por ciento pertenecía a los hacendados y a los rancheros; dos por ciento, a los pequeños propietarios, y el restante uno por ciento se repartía entre los pueblos y las comunidades. De la población rural, 96 por ciento estaba integrada por peones.¹²⁸

Las primeras dos categorías comprendían a un puñado de grandes terratenientes que dominaban la economía en el campo y estaban fuertemente involucrados en la política del estado; determinaban y tomaban decisiones que protegían sus intereses y afectaban a la mayor parte de la población. El deslinde de terrenos, la protección por parte del Estado y el control político provocaron algunas rebeliones durante el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez.

Era difícil estimar el número de indígenas y su distribución en el país. Una aproximación al respecto la ofrece el Censo General de 1910, el cual señala que la población indígena en San Luis Potosí tenía diferente origen; la mayoría pertenecía a los grupos mixe, zapoteco, huasteco y pames: 27 941 hablaban la lengua de su pueblo original.¹²⁹ Al igual que en todo el país durante el gobierno de Porfirio Díaz, esta población fue objeto de agresión a sus costumbres, modos de vida y despojo de sus tierras en la administración de Carlos Díez Gutiérrez. Como respuesta a este acoso, en 1879 se inició una serie de levantamientos indígenas en la región de la Huasteca, en específico en los poblados de Tamazunchale y Tamuín o Villa Guerrero en ese momento. Estos movimientos persistieron hasta 1881.

Estas rebeliones iniciaron con Juan Santiago, indígena que en 1879 atacó la población de Tamazunchale haciendo huir a los doce soldados que custodiaban la

¹²⁶ E. Florescano, *Atlas histórico de México*, p. 134.

¹²⁷ El rancho era una forma de organización de producción de la tierra en la cual laboraba el mismo propietario y su familia, con la eventual asistencia de trabajadores asalariados. No pocas veces tuvo pugnas con las grandes haciendas y el gobierno. *Ibid.*, p. 136.

¹²⁸ A. Córdova, *México: Revolución burguesa...*, p. 7.

¹²⁹ Censo de Población de 1910 (www.inegi.org.mx).

población. Un año después ocurriría otra insurrección como consecuencia de la anterior: en el poblado de Tamuín, diez hombres armados atacaron a la población; aunque fueron rechazados, era evidente que no había control sobre ellos. En 1881, Santiago regresó y atacó al pueblo de Matlapa.

Agustín Ugarte, jefe político, los enfrentó, y después de algunas batallas aseguró que los indios fueron vencidos, lo que daba por terminada la revuelta. Medios periodísticos nacionales sostuvieron que los indios fueron derrotados pero no sometidos.¹³⁰ Esta no fue la última rebelión indígena; durante el gobierno de José María Espinosa y Cuevas, un grupo de indígenas huastecos volvieron a sublevarse tratando de recuperar sus tierras comunales. Falcón señala que este grupo tenía relaciones muy estrechas con rancheros “decentes” antireeleccionistas de la Huasteca potosina, y que su derrota y dispersión afectó al cercano movimiento revolucionario de Madero.¹³¹

1.1.7. La ciudad de San Luis Potosí

A fines de 1910, el partido de la capital tenía una población aproximada de 79 mil habitantes. La ciudad estaba entre los más importantes centros de negocios de la república mexicana. Con una ubicación geográfica privilegiada, era uno de los puntos principales en la distribución mercantil en el noreste de México. Esta situación mejoró aún más por la apertura del puerto de Tampico. La ciudad era considerada una de las primeras en el país por el número de habitantes: la ciudad de México tenía 334 721 habitantes; Guadalajara, 101 202; Puebla, 93 521; León, 63 263; Monterrey, 62 266, y San Luis Potosí, 61 019.¹³² Desde una mirada norteamericana, Robinson afirma que la comandancia militar, el líder político, el tren, la ingeniería minera, el agente comercial y los capitalistas hicieron de la ciudad su centro de operaciones.¹³³

A fines del siglo XIX, San Luis Potosí era una ciudad de contrastes; se construían grandes edificios y se reconstruían otros, como el Teatro de la Paz, el edificio Ipiña, los recién estrenados mercados y la Catedral; la ciudad también entraba en la dinámica de la

¹³⁰ D. Ankerson, *El caudillo agrarista...*, p. 51.

¹³¹ R. Falcón, *Carisma y tradición...*, p. 96.

¹³² E. Florescano, *Atlas histórico de México*, p. 135.

¹³³ M. Robinson, *Picturesque*, p. 242.

energía eléctrica, las principales avenidas y parques estaban iluminados y el ayuntamiento recibía de los vecinos constantes peticiones de instalación de focos incandescentes en sus calles; el adoquinado de algunos de los paseos, como la calzada de Guadalupe, propiciaba que los dueños de carruajes solicitaran permiso para transitar en ellas; la ciudad adquiría una imagen más atractiva.

San Luis Potosí es un lugar para visitar, hay finos hoteles. Las calles están maravillosamente limpias, la ley requiere que las fachadas de las casas estén bien pintadas. Así la ciudad es fresca y brillante en cada cuadra. Los mercados son particularmente interesantes con pintorescas corrientes de agua y muchas fuentes. Cuando el clima está sereno como muchas noches en San Luis Potosí, la plaza principal presenta una apariencia más atractiva, con familias enteras disfrutando la música bajo la luz plateada de la luna o la más brillante y resplandeciente luz eléctrica.¹³⁴

La vida cultural y social en San Luis Potosí también era dinámica, aunque diferenciada en relación con las clases sociales o quienes podrían pagar el costo de los eventos culturales. Para las clases privilegiadas estaban el teatro,¹³⁵ conciertos de música, corridas de toros; para quienes no tenían recursos, las actividades recreativas eran el paseo por la alameda, el revolcadero de Santiago y escuchar música en la plaza principal. En 1887, la comisión municipal, para atraer nuevamente concurrencia a la alameda, introdujo espectáculos de música.

Los alumnos de instituciones educativas como el Instituto Científico y Literario también organizaban conciertos, generalmente en fechas cívicas importantes como las que se celebraban en septiembre.¹³⁶ La actividad literaria en la ciudad también era frecuente; en 1887 se fundó la Sociedad Literaria Manuel José Othón.¹³⁷

En este orden de sucesos y situaciones que establecía diferencias sociales y culturales en la vida cotidiana de los habitantes de la ciudad, a fines de 1909 empezaba a

¹³⁴ *Ibid.*, p. 243.

¹³⁵ El teatro era una de las actividades recreativas más recurrentes. En 1890 se presentó la compañía teatral de Solórzano y Rivas con la realización de una pequeña temporada de presentaciones de obras dramáticas en el teatro Alarcón: “El Gran Galeote”, “Ángela”, “El Tejado de vidrio”. Poco tiempo después, en el mismo lugar se presentaron dos comedias: “Procesión por dentro” y “Lo que sobra a mi mujer. *El Estandarte*, núm. 138, 15 de mayo de 1887.

¹³⁶ *El Estandarte*, núm. 138, 15 de mayo de 1887.

¹³⁷ *Idem.*

notarse un fuerte incremento del número de vagos y mendigos en las calles de la ciudad, como resultado de la emigración que provocaba la escasez de alimentos por dos años de sequías y heladas en el campo.¹³⁸

1.1.8. La educación del pueblo: Orden y disciplina

Durante el Porfiriato, tres ideas permearon en la educación pública que impartía el estado: una instrucción primaria bajo los principios positivistas de orden, control y libertad.¹³⁹ Fue en esta etapa cuando la formación de los profesores y profesoras adquirió su carácter normalista. Innumerables reglas y normas regulaban la estadía y permanencia de los estudiantes en las escuelas normales, algunas explícitas en los reglamentos interiores de las instituciones, otras implícitas en concepciones sociales que, por lo tanto, se convertían en mandatos. La educación fue el mejor medio para transmitir los principios positivistas, y la formación de profesores y profesoras en San Luis Potosí fue el mejor ejemplo.

En el segundo periodo de gobierno de Carlos Díez Gutiérrez aumentaron las escuelas en la ciudad que seguían dependiendo del Estado: dos Escuelas Normales, una para cada sexo; 22 escuelas de niños y niñas; 10 para adultos de los dos sexos; una de párvulos, y una denominada Escuela Objetiva, que experimentalmente aplicaba el método que lleva su nombre; además, 16 escuelas particulares. En total eran 50 instituciones que difícilmente podrían atender a cerca de 62 000 habitantes solamente en la ciudad. En la Escuela Normal para profesores estaban inscritos 31 estudiantes, todos en calidad de internos; a la Escuela Normal para profesoras asistían 68, muy pocas con el carácter de alumnas internas. Entre ambas instituciones normalistas había 99 estudiantes para profesores, de ellos muy pocos obtendrían sus título.¹⁴⁰ La educación era una cuestión pendiente en la mayor parte del territorio.

En 1901, Blas Escontría destinó a la instrucción pública una cantidad muy reducida del presupuesto, se dejaron de construir escuelas bajo el argumento de que se privilegiaría

¹³⁸ D. Ankerson, *El caudillo agrarista...* p., 61.

¹³⁹ La libertad, desde esta perspectiva, era un bien al que solo tenían derecho los hombre y los pueblos que sabían merecerlo, y para ello, más que para muchas otras cosas, es un elemento indispensable la disciplina intelectual y moral y que esta se traduzca en una subordinación efectiva a un jefe supremo, sin quebrantarlas nunca en ningún caso. A. Córdova, *La ideología de la revolución*, p. 51.

¹⁴⁰ M. Muro, *Historia de la instrucción pública*, p. 208.

el mejoramiento de las condiciones existentes de las escuelas en la ciudad, a las que se dotaría de materiales e implementos educativos. Fue una idea errónea ante la necesidad evidente de instrucción primaria, sobre todo en los partidos fuera de la capital.¹⁴¹ El edificio de la Escuela Objetiva empezó a construirse y se concluyó en este gobierno, pero no funcionaría hasta el gobierno de José María Espinosa y Cuevas.¹⁴² En este periodo destacó la fundación de una escuela destinada exclusivamente a la enseñanza de niños indígenas, en el pueblo de San Antonio, del partido de Tancanhuitz.¹⁴³

Una promesa de Escontría, que no se transformó en acción, fue la de poner al frente de todas las escuelas a profesores instruidos, asignándoles mejores sueldos de los que disfrutaban en ese momento, siempre y cuando el erario lo permitiera y a condición de que los profesores comprobaran el adelanto de los estudiantes en los resultados de los exámenes finales. Escontría no menciona el número de escuelas ni especifica una clasificación clara de estas instituciones; solo informa que estaban inscritos 17 156 estudiantes de ambos sexos en escuelas del gobierno, 8 605 alumnos en escuelas municipales y 1 314 en escuelas particulares; un total de 27 075 alumnos. En los exámenes en ese año solamente se presentaron 12 088: un poco más de 44 por ciento de la matrícula. El aprovechamiento académico de los estudiantes estaba muy por debajo de las expectativas sociales, no de las del gobierno, porque Escontría argumentaba la mejora de este ramo solo en el aumento del presupuesto con respecto del año anterior; en total se invirtieron 21 000.00 pesos más. El informe no alude a la administración de las escuelas que funcionaban fuera de la capital.¹⁴⁴

En la administración del ingeniero José María Espinosa y Cuevas no cambiaron mucho las cosas; no se crearon escuelas de instrucción pública y la percepción del gobierno sobre la elevación del nivel de progreso en este ramo se centraba en el aumento en la

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 219

¹⁴² La Escuela Objetiva inició sus labores en la administración de Carlos Díez Gutiérrez. Ocupaba una de las aulas de la Escuela Normal de Profesores. Escontría tenía el propósito de construir un edificio propio; sin embargo, su edificación se empezó en el gobierno de Espinosa y Cuevas. AHSLP, Informe de Gobierno de José María Espinosa y Cuevas, 1910.

¹⁴³ Muro señala que la alta cantidad de niños que aún no hablaban español hacía necesaria la creación de escuelas en las que el profesor hablara su lengua; esta acción les facilitaría el aprendizaje. Tenía la esperanza de que fuera el inicio para que otros maestros indígenas difundieran la instrucción posteriormente entre estos grupos indígenas. M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 220.

¹⁴⁴ AHESLP, Informe de Gobierno de Escontría, 1904.

matrícula, la asistencia media de los alumnos y el éxito en los exámenes de un mayor número de estudiantes.

La estadística escolar que rindió Espinosa y Cuevas en 1910 consideró el total de escuelas que funcionaban en el estado, incluyendo las que no estaban sufragadas por el gobierno. Al comparar los datos que reportó Espinosa y Cuevas con los mencionados en la administración anterior, se observa una diferencia en las cifras: Escontría reportó 27 075 alumnos; Espinosa y Cuevas, 36 286. De acuerdo con estos datos, en seis años aumentó 25 por ciento el alumnado de las escuelas primarias públicas. El presupuesto que ejerció Espinosa y Cuevas en educación muestra el claro apoyo de su gobierno a la instrucción secundaria, representada por el Instituto Científico y Literario, con solamente dos escuelas, Medicina y Derecho; además de una considerable inversión en la Escuela Industrial Militar.

La enorme desigualdad en la atención a la instrucción en el estado fue una situación que, años más tarde, haría notar David G. Berlanga, al señalar que en una sola institución, el Instituto Científico y Literario, se invertía casi 10 por ciento del presupuesto total destinado a ese ramo, y daba atención solo a un número reducido de estudiantes; mientras que la atención a los alumnos de más de quinientas escuelas, incluyendo las que no eran públicas y las dos Escuelas Normales con sus internados, pretendía atenderse con el 62 por ciento.

Al término del Porfiriato se invirtió en educación la cantidad de \$346 011.22. Rentería señaló que equivalía a la tercera parte del presupuesto general del estado, que cubría el funcionamiento de 23 jardines de niños, 34 escuelas de instrucción superior, 118 escuelas elementales, 16 escuelas suplementarias de obreros, 19 escuelas que dependían del clero, 46 municipales, 45 particulares, 222 escuelas unitarias rurales y dos escuelas normales.¹⁴⁵ Los datos que Espinosa y Cuevas reportó en su último informe de gobierno no coinciden con los reportados por los delegados al Congreso.

Las estadísticas sobre instrucción primaria que reportaron Guardiola y Rentería en el Congreso de Educación de 1910 exponen que el estado asumía la educación de 539 escuelas, con una matrícula de 34 893 alumnos, de los que 19 854 fueron aprobados en los

¹⁴⁵ F. Hernández, *Voces, rostros, y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*, pp. 206-217.

exámenes generales y 1 536 estaban terminando su educación según su grado.¹⁴⁶ De acuerdo con estas cifras, prácticamente asistía a las escuelas primarias la mitad de la población en edad escolar reportada en el Censo de 1910; sin embargo, de esta población solo 57 por ciento acreditaba el grado siguiente, y de ellos 7.7 por ciento terminaba su instrucción primaria.

Tabla 1.3

Estadísticas de instrucción pública en San Luis Potosí, 1910				
<i>Instituciones</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Asistencia media</i>	<i>Presupuesto</i>
Instrucción primaria	511 escuelas primarias ¹⁴⁷ 2 Escuelas Normales	36 286	26 315	185 575. 63
ICy L	Instrucción secundaria: medicina, leyes,			27 317. 74
Escuela Industrial Militar	Una institución			86 214. 04
<i>Total</i>				299 107. 41

Elaboración propia con base en el Informe del Gobernador José María Espinosa y Cuevas, año 1910, AHESLP.

La instrucción primaria no era una opción para la mayor parte de la población; aun cuando existieran en ese momento 539 escuelas en todo el territorio potosino, no había condiciones para elevar el número de alumnos que terminaran la instrucción primaria y las escuelas que funcionaban no lo hacían en las mejores condiciones.

1.1.8.1. Después de la instrucción primaria: Clase social y género

Las alternativas educativas para la población después de la instrucción primaria elemental y superior eran pocas, además, delimitadas por el origen social de los estudiantes y las diferencias de género. El tipo de instituciones, la organización escolar y su función social, económica y política eran determinados por el Estado. La Escuela Industrial Militar, la

¹⁴⁶ SI y BA. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Congreso de Educación 1910.p. 37

¹⁴⁷ Esta cantidad considera el total de escuelas que en el estado, aunque no todas eran sufragadas por el gobierno. Contempla escuelas particulares, del clero y de asociaciones. No hay una cifra que se acerque a este número en los datos proporcionados por el gobierno anterior de Blas Escontría. Parecía desconocerse el número exacto de escuelas existentes de instrucción pública en el estado. AHSLP, Informe de Gobierno de José María Espinosa y Cuevas, 1910.

Escuela Normal para profesores y el Instituto Científico Literario fueron tres instituciones que se establecieron durante el gobierno de Díez Gutiérrez, para la educación exclusiva de los varones. A las dos primeras asistían estudiantes con escasos recursos económicos: se les preparaba académicamente y, salvo en el caso de los profesores, también se les capacitaba en algún oficio y se les formaba militarmente.¹⁴⁸

El Instituto Científico y Literario estaba ubicado en el nivel de instrucción secundaria. A este asistían estudiantes con recursos económicos y origen social privilegiado. Entre los pocos que podían costear una carrera en este exclusivo Instituto estaba la familia Lárraga, de Ciudad Valles, suficientemente rica para que ahí estudiara uno de sus hijos.¹⁴⁹

Para las mujeres, las únicas oportunidades de estudiar eran ofrecidas por la Escuela Normal de profesoras y, años después, la Escuela de Artes y Oficios. Años más tarde, el Instituto Científico y Literario crearía la carrera de Obstetricia o para parteras como fue su primer nombre.¹⁵⁰ La preparación que recibían las mujeres en estas instituciones estaba relacionada con asuntos y actividades femeninas: artes manuales y reproducción.

La Escuela Industrial Militar fue uno de los pilares de la educación porfirista en el estado. Desde su origen, fue una institución designada para estudiantes varones de clase pobre. En 1897 asistían aproximadamente doscientos alumnos, que recibían instrucción primaria y capacitación en un taller. El gobernador consideraba que la institución proporcionaba a los jóvenes un modo honesto de vivir, que les aseguraba “el establecimiento en la sociedad a la que prestarían su servicios”.¹⁵¹ Durante su estancia en la escuela, algunas de las actividades que realizaban los jóvenes tenían como principal beneficiario al gobierno: los muebles y mesabancos para las escuelas se hacían en el taller de carpintería; la imprenta imprimía la mayoría de los documentos oficiales del gobierno; los uniformes y sus composturas también se realizaban ahí. Además, en su edificio, los

¹⁴⁸ Para armar a las compañías de alumnos de ambas escuelas se compraron cuatrocientos fusiles, de los que se usaban en las escuelas de Francia, y siempre que fue posible se mandaba dar a los mismos alumnos vestuario de paño y equipo contruidos económicamente en la Escuela Industrial. Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública*, p. 206.

¹⁴⁹ D. Ankerson, *El caudillo revolucionario*, p. 73.

¹⁵⁰ M. Muro, *óp. cit.*, p. 188.

¹⁵¹ M. Robinson, *Picturesque*, p. 241.

jóvenes infractores de la Escuela Normal de Profesores cumplían los arrestos que determinaba el régimen militar en ella instituido.

Los estudiantes de esta escuela y los normalistas recibían instrucción militar. Aunque los jóvenes que asistían al Instituto Científico y Literario tenían una edad similar, nunca fueron considerados para ello; una de las razones parecía ser el origen social de los jóvenes. Desde la perspectiva del gobierno, el régimen militar tuvo como objetivo la disciplina de los estudiantes; sin embargo, era tal el rigor y solidez de la formación militar que prácticamente los convertía en soldados.

Como resultado de la influencia y el éxito de la Escuela de Artes y Oficios fundada en la capital del país, dos estados siguieron el ejemplo y crearon instituciones similares: el Estado de México y San Luis Potosí. En 1908, la institución tenía 479 alumnas, un número elevado producto de la alta demanda de educación de las mujeres. En este año, el establecimiento impartía materias “de mucha utilidad en la vida económica del país”: teneduría de libros, escritura en máquina, estenografía, inglés, dibujo, bordados, flores artificiales, tejido de calceta, modas, imprenta y encuadernación.¹⁵² Es relevante la coincidencia en el objetivo que propició la fundación de la Escuela Normal de Profesoras: proporcionar elementos a la mujer para la búsqueda de su subsistencia. Exactamente, las actividades que se proponían a las mujeres solo les servirían para su sustento, pero serían insuficientes para construir una vida independiente fuera de la tutela de un varón.

La focalización de la enseñanza en conocimientos específicos y su aplicación en áreas determinadas fue una de las características de la formación de los estudiantes del Instituto Científico y Literario. Para fortalecerlo, el gobierno creó la primera biblioteca pública del estado; en 1890 ya tenía 9380 volúmenes en los idiomas francés, italiano, alemán, portugués, latín, griego y español.¹⁵³ La institución creó las condiciones para que se generaran conocimientos sobre diversas áreas; ahí se realizó la primera llamada telefónica de San Luis a la ciudad de México, el 14 de enero de 1881, para lo cual el físico Francisco Estrada utilizó el alambre de las líneas telegráficas federales. En 1910 estaban inscritos 310 estudiantes; de estos, 107 eran regulares, 41 irregulares y 162 solamente eran

¹⁵² M. Bazant, *Historia de la educación*, p. 122.

¹⁵³ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 204.

asistentes a clase. Ese año, los títulos que obtuvieron algunos jóvenes fueron de ingeniero de minas, ingeniero topógrafo; tres abogados, cinco médicos, dos parteras y un ensayador apartador de metales. El ingreso de mujeres al instituto fue tardío en comparación con la educación femenina normalista.

1.1.8.2. Formación de profesores y profesoras

En el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez, la formación normalista empezó a consolidarse en dos Escuelas Normales segregadas, con un plan de estudios y una organización institucional diferenciada por el género. Aunque durante este tiempo ninguna de las dos escuelas normales tuvo un edificio propio, transitaron de un espacio que compartían en escuelas primarias públicas a un lugar independiente; se mejoró la infraestructura y se compraron materiales educativos e instrumentos para las materias de física y química. En 1879, durante la inauguración del nuevo edificio de la ENPA, las autoridades consideraron que las materias que cursaban las alumnas eran pocas; se creyó conveniente, para el “adelanto intelectual de la mujer, aumentar el estudio de la lógica, y el primer curso de matemáticas y física; para la última materia se instalaría un gabinete”.¹⁵⁴ Los instrumentos entregados para el desarrollo óptimo de estas clases fueron una máquina neumática, una eléctrica de Rauisden, aparato de inducción de Rumporft, una máquina de Clark, un barómetro de Fortín y termómetros de máxima y mínima.¹⁵⁵

En 1884, Pedro Díez Gutiérrez decretó una nueva ley de educación en la que se estableció una formación normalista diferenciada por el género y una fuerte intervención del Estado. Aunque la ley disponía que los municipios participarían en el financiamiento de la carrera de al menos un estudiante, no fue posible concretarlo; la abolición de las alcabalas en 1896 propició que, a partir de 1898, el gobierno se hiciera cargo completamente de las becas que se otorgaban en ambas instituciones.¹⁵⁶

1898 fue uno de los años con mayor población en las Escuelas Normales. A la ENP asistían 30 alumnos externos y 46 internos; solamente 40 fueron becados por el gobierno y a seis se les otorgó una pensión. En la ENPA estaban inscritas 77 alumnas externas y 10

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 192.

¹⁵⁵ Texto de la Inauguración de la Escuela Normal de Profesoras, p. 12.

¹⁵⁶ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 214.

internas; a las últimas no se les daba una beca de gracia completa; nueve eran pensionadas y una pensionista.¹⁵⁷ En este año fue notable la afluencia de estudiantes varones externos. Regularmente, la beca se convertía en un estímulo para estudiar la carrera. En este caso, los motivos parecen centrarse en la vocación o en un eficaz proceso de reclutamiento de los jefes políticos. El desinterés de los varones parecía no deberse a la profesión en sí, sino a los bajos sueldos que se obtenían después de cursar una carrera de cuatro o más años. En el caso de las mujeres, las autoridades, al parecer, tenían el propósito de desalentar la inscripción; difícil de alcanzar si era la única alternativa educativa para las mujeres.

En 1903, cuando el gobernador de San Luis Potosí era Blas Escontría, la población estudiantil en las Escuelas Normales había disminuido: a la ENPA asistían 66 alumnas, y a la de profesoras, 49; todas internas pensionadas.¹⁵⁸ La irregularidad en la inscripción de los estudiantes era frecuente. En 1904, Escontría reconocía que el trabajo que realizaban los maestros en las Escuelas Normales era satisfactorio. La inversión que el gobierno realizaba en la formación de profesores y profesoras era desigual.

Tabla 1.4.

Administración económica en las Escuelas Normales, 1904		
<i>Instituciones</i>	<i>Egresos</i>	<i>Total</i>
Escuela Normal de Profesores	Sueldos 5591 .13	10 732. 68
	Gastos 2477.00	
	Alimentos 2664.55	
Escuela Normal de Profesoras	Sueldos 4251. 00	5 862.00
	Gastos 180.00	
	Alimentos 1431. 00	
<i>Total</i>		16 594.68

Elaboración propia con base en el Informe de Gobierno de Blas Escontría, año 1904, AHESLP.

En 1906 egresaron 16 profesoras y seis profesores. Aunque en la formación de profesores varones se gastaba más, los resultados no coincidían con lo invertido: en ese momento

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 214.

¹⁵⁸ J. Alderete, *Reseña histórica...*, p. 21.

terminaban la carrera de magisterio más mujeres que varones, mientras que la deserción en la Escuela Normal de Profesores era muy alta.¹⁵⁹

Espinosa y Cuevas, al referirse a las Escuelas Normales, reconoció el prestigio nacional que estaban construyendo el personal directivo y los catedráticos de la Escuela Normal de Profesoras, a la cual asistían estudiantes de diferentes partes del país, quienes al egresar prestarían sus servicios en algunas poblaciones y capitales de otros estados. En este año, el número de alumnas inscritas llegó a 127; de ellas, 22 eran internas pensionadas por el gobierno, y 83 por ciento de las estudiantes tenían el carácter de alumnas externas o pensionistas. La mayoría de las estudiantes internas pagaba su estancia en el internado; con este dinero el internado de profesoras era prácticamente autofinanciable en algunos aspectos como los materiales educativos y la ropa, de ahí que los gastos fueran mínimos comparados con la inversión que en el mismo rubro se hacía en la ENP.¹⁶⁰

Para Espinosa y Cuevas, la formación de los profesores era una tarea pendiente. En el censo de 1910 sobre la Escuela Normal de Profesores no se proporcionó información de la instrucción impartida ni de sus resultados; solo se mencionó que se la ubicaría en un local con características apropiadas para la formación de los profesores, en el lado norte de la plaza de Tequisquiapan. La postura de Espinosa y Cuevas es relevante al reconocer el trabajo de la Escuela Normal de profesoras, y obviar en el informe la tarea que se realizaba con los varones: el gobierno seguía invirtiendo con mayor ahínco en la ENP. Los resultados no cumplían con las expectativas del Estado. La Escuela Normal para profesoras realizaba un trabajo que empezaba a ser visible para las autoridades, su prestigio se plasmaba en la inscripción de distintos lugares del país.

Con independencia del mayor prestigio de la Escuela Normal para profesoras, en el orden social establecido por la oligarquía que gobernaba el estado, la educación normalista estaba presente en el escenario político, y era representada por la Escuela Normal de Profesores. Los directivos y empleados de la ENP, aunque con un número menor de

¹⁵⁹ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...*s/p

¹⁶⁰ No existen registro del uso de uniforme en la Escuela Normal de Profesoras; sin embargo, Hernández Ortiz menciona los nexos de esta institución con negocios dedicados a la confección de ropa, específicamente una suscripción a la revista *La moda elegante*. Lo anterior hace evidente el origen social de algunas de las estudiantes internas. F. Hernández, *Voces rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*, p. 75.

estudiantes, asistían a los actos oficiales del gobierno y a los eventos cívicos como la Independencia de México, el triunfo sobre el ejército francés en 1862, y la apertura de las sesiones ordinarias de la Legislatura local.

El 12 de septiembre de 1906, la Secretaría de Gobernación envía al director de la Escuela Normal una invitación para asistir a la apertura del tercer periodo de sesiones ordinarias del XXI Congreso Constitucional del Estado, pidiéndole asista con los empleados del establecimiento el 15 de septiembre a las 7 p.m.¹⁶¹

La presencia de la Escuela Normal de Profesores se extendía prácticamente a todos los actos oficiales relacionados con la educación normalista; por ejemplo, en el diseño de los planes y programas de estudio y la organización de las conferencias pedagógicas. Solamente en los procedimientos administrativos y operativos, las indicaciones eran similares para los directores de ambas escuelas normales, aunque no la misma atención y ventajas.

1.1.9. Descontento social y críticas al régimen de Díaz

Fueron múltiples los factores que provocaron descontento social hacia el régimen de Porfirio Díaz de prácticamente todas las clases sociales. La baja en el mercado de Wall Street del henequén, la disminución del precio del algodón de exportación y de los minerales industriales, las crisis financieras, las sequías, la escasez de alimentos y la falta de respaldo de Porfirio Díaz para la obtención de préstamos provocaron que algunos hacendados se inclinaran hacia la revolución.

Los industriales, empresarios burgueses y comerciantes también se sintieron frenados por los recesos económicos, la falta de apoyo crediticio para los negocios y el poder que adquirirían los extranjeros, sobre todo en la minería y la adquisición de tierras. Sus empresas enfrentaron de mejor manera la contracción del mercado, no así las pequeñas fábricas mexicanas que tuvieron que cerrar sus puertas. La clase media, conformada en su mayoría por comerciantes y profesionistas, no tuvo mejor suerte, afectada y molesta por los beneficios a la burguesía y el advenimiento de un sistema impositivo. Muchos comercios cerraron cuando sus dueños protestaron por el incremento de impuestos y el alza de la renta

¹⁶¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1906.

de los espacios públicos de los mercados. Sin duda, la clase más vulnerada fueron los trabajadores del campo, de las haciendas y los obreros con sueldos miserables. Todos estos grupos se inclinaron por la revolución por diferentes motivos.

En San Luis Potosí, el descontento se evidenció en las acciones de dos sectores sociales; por una parte, algunas familias de la aristocracia potosina, sobre todo de la región huasteca; por otro lado, empezaron a surgir grupos que criticaban al gobierno de Díaz. El 30 de agosto de 1900, Camilo Arriaga publicó un manifiesto invitando a formar clubes liberales. Con esta acción se iniciaba el denominado Movimiento precursor de la Revolución Mexicana. Pocos meses después, el 5 de febrero de 1901, los clubes liberales realizaron el Primer Congreso en el Teatro de la Paz. En esa ocasión se conocieron personajes como los hermanos Flores Magón, y los potosinos Camilo Arriaga, Librado Rivera, Juan Sarabia, Antonio Díaz Soto y Gama. En el inicio, el movimiento emergió del grupo de potosinos, más adelante, recaería en la figura de Ricardo Flores Magón.¹⁶²

Emanadas del congreso, algunas resoluciones se dieron a conocer en el periódico *Regeneración*; los objetivos fundamentales fueron los siguientes: 1) el respeto y exacta observancia de las leyes; 2) la educación liberal y cívica de la Nación;¹⁶³ 3) el restablecimiento de la honradez política de los funcionarios públicos; 4) la abolición de toda tendencia personalista en los gobiernos que pueda juzgarse preferentemente a la Constitución de 1857 y Leyes de Reforma.¹⁶⁴

Córdova señala que a partir de estas acciones fue notable la oposición abierta y franca que los liberales adoptaron contra la dictadura. El encarcelamiento de algunos de los integrantes como el ingeniero Camilo Arriaga lo impidió. En 1903, el movimiento publicó su último manifiesto, en el que se encuentran claras alusiones al tipo de educación que necesitaba el pueblo y a los culpables de las condiciones en que se encontraba en ese momento: “declara que sin la dictadura y el clero, el pueblo habría tenido educación cívica, habría ejercido sus deberes y derechos y la Constitución se habría ido formando en su

¹⁶² A. Alcocer, *Librado Rivera, ilustre precursor de la Revolución Mexicana*, p. 5.

¹⁶³ La esencia de este pensamiento se reflejaría en el discurso y en algunas acciones de quienes durante la revolución gobernarían el estado, específicamente en la gestión al frente de la DGEF de Berlanga, la gubernatura de Francisco Romero y Eulalio Gutiérrez.

¹⁶⁴ A. Córdova, *La ideología de la Revolución...*, p. 92.

favor”.¹⁶⁵ Los derechos fue uno de los principios revolucionarios que abiertamente se defendió en la ley de educación propuesta por Berlanga.

1.2. La revolución: Cambios, continuidades y justicia social

Durante el periodo revolucionario, una de las características de los gobiernos revolucionarios fueron los intereses políticos diferentes, breves e inconsistentes, aunque los gobernantes pertenecieran a la misma facción. Estas diferencias se diluían en aspectos educativos; algunos tenían en común pensar la educación como un factor que daría a los hombres la conciencia de sus derechos políticos y por ende una toma de decisiones razonadas.

Los gobernantes pertenecieron a casi todas las facciones revolucionarias: Rafael Cepeda, maderista; Agustín García Hernández y Francisco Romero, huertistas; Pablo González, Eulalio Gutiérrez y Herminio Álvarez, constitucionalistas; Gabriel Gavira, impuesto por Álvaro Obregón; Vicente Dávila, Federico Chapoy, Alfredo Breceda, Juan Barragán y Severino Martínez, carrancistas, los dos últimos potosinos. La mayoría de ellos intervino en la educación pública, aunque con diferente intensidad y visión.

El 15 de febrero de 1911, mientras Madero marchaba sobre Ciudad Juárez tratando de negociar inútilmente con los representantes del gobierno federal, José María Espinosa y Cuevas regresaba a hacerse cargo de su puesto como gobernador, después de una de las múltiples licencias que le otorgó el Congreso local, algunas de las cuales duraban meses, periodos en que era sustituido por el secretario de gobierno, Francisco A. Noyola.¹⁶⁶ El 20 de marzo, Espinosa y Cuevas decretó la suspensión de garantías en los artículos 13, 19, 20 y 21 de la Constitución Federal para los salteadores de caminos, los que sin derecho corten o interrumpan las comunicaciones, los que cometan los delitos de plagio y robo. Entre los castigos para quienes cometieran esos delitos se incluyó la pena de muerte.¹⁶⁷

Meses después, a lo largo del país y tratando de frenar las hostilidades, se reunieron autoridades y revolucionarios; acordaron un convenio que tenía como principal propósito que Porfirio Díaz renunciara a la presidencia antes de que terminara mayo. Junto con él, se

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 94.

¹⁶⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912.

¹⁶⁷ POSLP, marzo de 1911.

pedía la renuncia de Ramón Corral y que Francisco León de la Barra se hiciera cargo en forma interina del Poder Ejecutivo, que de inmediato convocara a elecciones. Porfirio Díaz firmó su renuncia en París, el 4 de mayo; para el día 26 tomaba posesión como presidente interino León de la Barra.¹⁶⁸

En San Luis Potosí, ante la incertidumbre de lo que podría pasar, Espinosa y Cuevas declinó al cargo de gobernador en mayo de 1911,¹⁶⁹ un día después de que lo hiciera Porfirio Díaz. Después de la dimisión de Espinosa y Cuevas siguieron los problemas; con frecuencia se enfrentaron los grupos que buscaban reivindicaciones para el pueblo, los que representaban al antiguo régimen y los particulares. Los motines y enfrentamientos se sucedieron por todo el estado.¹⁷⁰

La Legislatura aceptó la renuncia y nombró gobernador sustituto a José Encarnación Ipiña, destacado integrante de la élite política y económica del estado. En San Luis Potosí, la revolución maderista no provocó cambios en la estructura política del estado, cuando menos en los primeros meses después de la renuncia de Porfirio Díaz.¹⁷¹ Ipiña se retiró de la gubernatura quince días después de asumir el cargo.¹⁷²

1.2.1. El Maderismo: Cepeda y Berlanga

Con las mismas facultades, el Congreso nombró gobernador al doctor Rafael Cepeda, quien a las pocas semanas pidió licencia para ausentarse del cargo. A partir del 10 de julio, lo sustituyó el presidente del Supremo Tribunal de Justicia, Arnulfo Pedroza.¹⁷³ Por otro lado, los integrantes de la oligarquía potosina no se resignaban a que la situación de privilegios y prebendas cambiara; parece que daban por sentado que la situación política y económica no

¹⁶⁸ *Idem.*

¹⁶⁹ *Idem.*

¹⁷⁰ R. Falcón, *óp. cit.*, p. 60.

¹⁷¹ R. Falcón, *Revolución y caciquismo*, p. 58.

¹⁷² Durante el breve gobierno de Ipiña realizó algunas acciones: solicitó a la XXIII Legislatura un periodo de sesiones extraordinarias, que tendría como objetivo expedir la convocatoria para la elección de gobernador y resolver sobre las iniciativas del Ejecutivo; extiende nombramientos de jefes políticos, pagadores y jueces de primera instancia y menores de la ciudad capital. El Congreso de San Luis Potosí convocó a elecciones de diputados; se aprovecharía para realizar la elección extraordinaria para gobernador. El 14 de junio se admite la renuncia de José Encarnación Ipiña; fue nombrado sustituto el doctor Rafael Cepeda. Firman los diputados Manuel Muro y Cayetano García POSLP, 1911.

¹⁷³ El mismo día se envió al director de la Escuela Normal la renuncia como gobernador interino del doctor Rafael Cepeda; para sustituirlo quedó designado el Licenciado Arnulfo Pedroza. AHSLP, Informe de Gobierno, Arnulfo Pedroza, 1911. AHBECENE, Correspondencia de 1912.

cambiaría mucho. En agosto de 1911 se verificaron elecciones para diputados al Congreso local; resultaron electos José Encarnación Ipiña, Ricardo Muñoz y Mariano Palau.¹⁷⁴

Cepeda supuso que el estado atravesaba por un periodo de reorganización difícil que implicaba buscar alternativas para realizar las aspiraciones del pueblo; una de ellas era la educación. El estado de San Luis Potosí se encontraba tranquilo en la mayor parte de su territorio, salvo en los partidos situados en la Huasteca y en Rioverde. Estos movimientos rebeldes y la posterior proliferación de bandas dentro y en los límites del estado propiciaron que Cepeda formara cuerpos de rurales para atender la seguridad del estado y cooperar en la medida de lo posible en la pacificación del país.¹⁷⁵ Esta acción no logró calmar por completo la actividad de las pequeñas bandas que se formaron en el campo potosino, solamente eliminó a algunos de los líderes que pedían la repartición de tierras. Falcón afirma que las rebeliones que empezaron a gestarse en San Luis Potosí no solo fueron de campesinos que querían tierras; los terratenientes se sentían afectados en sus propiedades y en lo político, y los antiguos funcionarios porfiristas se creían poco favorecidos por la administración de Cepeda.¹⁷⁶

El movimiento revolucionario de Madero no produjo grandes perjuicios en la vida de los habitantes del estado, pero sí afectó la tranquilidad pública, sobre todo porque los jefes políticos de los partidos reprimían y castigaban con severidad a quienes intentaban alterar el orden público. El brote de tifo, los climas extremos y las malas condiciones de limpieza por la gran cantidad de personas que llegaban a la ciudad fueron factores que propiciaron un aumento considerable de mortalidad en San Luis Potosí. Otra consecuencia fue el aumento de presos en la penitenciaría estatal; en 1911 había 666 varones, y en la cárcel de mujeres, 92. Además, a partir de agosto empezaron a llegar a la ciudad un gran número de personas acusadas de rebelión contra el gobierno federal.¹⁷⁷

La falta de eficiencia de los gobiernos para recaudar impuestos, la baja de los precios de los productos mineros, las deudas contraídas por Carlos Díez Gutiérrez con una casa financiera en Londres y una empresa de Estados Unidos ya eran una carga para los

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 71.

¹⁷⁵ AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

¹⁷⁶ R. Falcón, *óp. cit.*, p. 69.

¹⁷⁷ AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

últimos gobiernos porfiristas. La situación anterior, aunada a las consecuencias recientes del movimiento revolucionario de Francisco I. Madero, propició que prácticamente todos los gobiernos revolucionarios administraran el estado en deplorables condiciones; recurrían a préstamos, a vender propiedades del gobierno, a suspender los pagos de las deudas y, sobre todo, a establecer regímenes rígidos de ahorro para solamente solventar los ramos prioritarios.

Al finalizar 1912, algunas de las empresas industriales establecidas en el estado seguían produciendo. Las comunicaciones en el territorio potosino en esta primera etapa revolucionaria no habían sufrido daños considerables, y la compañía del ferrocarril de la ciudad de San Luis Potosí a Rioverde siguió atendiendo el tráfico de pasajeros y de carga. Se siguieron otorgando concesiones para el aprovechamiento de las corrientes y caídas de agua para producir energía eléctrica y mejorar las condiciones de la agricultura. La producción del estado se centró en la producción de carnes, metales, productos agrícolas y frutas.¹⁷⁸

El reciente movimiento revolucionario había creado en el pueblo la percepción de que sus problemas podían ser solucionados. En septiembre de 1912, Cepeda anunció que empezarían los trabajos de deslinde de algunos terrenos y la rectificación de otros practicados en épocas anteriores; un ejemplo fue la rectificación de un deslinde de 4000 hectáreas de los vecinos de Villa de Reyes. Las indicaciones que Cepeda dio a los jefes políticos iban dirigidas a lograr que los propietarios de las fincas se comprometieran con esta tarea; sin embargo, reconocía que hacía falta un proyecto con mayor consistencia que diera solución a los problemas agrarios.¹⁷⁹

En el aspecto hacendario y de obras públicas la situación era más que deplorable. Con la escasez de recursos, el gobierno se hizo cargo solo de lo absolutamente necesario. La deuda heredada de Carlos Díez Gutiérrez ascendía a más de 420 000 pesos; en este año se abonaron 31 750 pesos solamente del pago de intereses; aún se debían 369 000 libras esterlinas. El erario del estado disminuyó sus ingresos por la facultad otorgada a los municipios para el cobro de los impuestos; los gastos más necesarios se solventaron con la

¹⁷⁸ *Idem.*

¹⁷⁹ AHSLP, Informe de Gobierno de Juan Barragán, 1917.

venta de tres fincas propiedad del estado; con lo obtenido de una de ellas se financió el presupuesto de la instrucción pública, muy oneroso durante su gobierno.¹⁸⁰

Para 1913, la situación económica era más que crítica; la producción en todas las áreas se había desplomado y era prácticamente imposible la recaudación de impuestos, lo cual ocasionó que se descuidaran los más importantes ramos de la administración estatal, entre ellos, la educación. La industria y el comercio estaban paralizados. Las acciones revolucionarias habían detenido las actividades industriales, y administrativamente no se podía estimular a las empresas

1.2.1.1. Educación pública

Cepeda tomó posesión como gobernador constitucional del estado el 26 de septiembre de 1911; poco después nombró a David G. Berlanga director General de Educación Pública. Se le otorgaron amplias facultades para organizar el ramo de acuerdo con los adelantos educativos de entonces, de los cuales él tenía amplios conocimientos. Se esperaba que en el momento adecuado aplicara los modelos pedagógicos que estudió en escuelas alemanas y francesas durante sus estancias en el extranjero. Los resultados de una rápida revisión de la educación potosina hicieron evidentes serias deficiencias; una de ellas era la escasez de profesores en las escuelas del interior del estado, a pesar de la existencia de dos Escuelas Normales.

Berlanga hizo notar el alto grado de empirismo con el que aún se trabajaba en las escuelas primarias; como profesor, observó que los profesores no utilizaban en la enseñanza un método específico, y cuando lo hacían era una combinación de métodos pedagógicos; cuestionó la conformación del horario escolar y el carácter de los procedimientos y recursos pedagógicos de los profesores. Con esta información, Berlanga estableció en la reforma educativa dos ejes de intervención: la formación de profesores y profesoras en las Escuelas Normales y los métodos de enseñanza.

¹⁸⁰ “Se notifica a la ciudadanía que en el año de 1889 el gobernador Carlos Díez Gutiérrez contrató para el Estado con la casa Anton Gibbs and Sons de Londres, un préstamo por la cantidad de dos millones de pesos; trimestralmente se pagan 41 000 cantidad en la que están incluidos capital, interés y comisión. Hasta el momento se han pagado 3 485 000 pesos; se adeuda 3 772 000 pesos. La erogación total será de 7 630 461 pesos. El empréstito terminará el 1º de enero de 1934, la deuda de los mercados será de 693 405 pesos”. POSLP, 1911.

Berlanga, tratando de no desviarse de este propósito, introdujo una iniciativa de ley que trató de reducir el alto presupuesto que se otorgaba al Instituto Científico y Literario, basado en dos argumentos: el primero, la falta de cobertura en la educación primaria para la mayoría de la población; el segundo, el Instituto formaba profesionistas que en ese momento no eran tan necesarios. La priorización de la cobertura de la escuela primaria pública era uno de los principios revolucionarios presente desde los postulados del Partido Liberal.¹⁸¹

En la propuesta educativa de Berlanga estaban muy claras las directrices: la reorganización de la educación pública, que abarcaría una nueva clasificación de las escuelas; el mejoramiento de la infraestructura escolar; cambios en los contenidos pedagógicos en los niveles de educación primaria y normal, y la reorganización administrativa de las Escuelas Normales. La primera y más importante acción fue gestionar una amplia inversión que le permitiera mejorar los edificios escolares y las condiciones laborales de los profesores. En las escuelas oficiales se invirtió un presupuesto similar al que los gobiernos porfiristas otorgaban a todo el sistema educativo en 1910.

1.2.1.2. De Escuelas Normales segregadas a Escuela Normal Mixta

En 1912, el presupuesto de egresos para la Escuela Normal de Profesores se amplió enormemente; aumentó la planta de docentes debido a las características del nuevo plan de estudios; se incrementó el número de alumnos internos pensionados en las dos Escuelas Normales para favorecer a los alumnos que venían de fuera de la capital y tenían vocación para el magisterio.

Las dos Escuelas Normales iniciaron su transformación; se arreglaron los edificios, desde aulas y escusados hasta los salones de conferencias y el salón de actos públicos. Se les dotó de materiales y gabinetes completos para materias como Física, Química, colecciones de cartas para todas las ciencias, un esqueleto humano, cráneos y piezas

¹⁸¹ “Del Congreso Liberal celebrado el 5 de febrero de 1901 en el Teatro de la Paz destacan específicamente las siguientes resoluciones relacionadas con la educación del pueblo: 22ª. Los clubes dirigirán excitativas a los gobiernos en el sentido de que en los programas escolares es de suma importancia a las asignaturas que tiendan a despertar el amor patrio y a infundir los principios de la libertad humana en sus más importantes manifestaciones. 26ª. Los clubes liberales establecidos en la República tienen la obligación de trabajar porque se implante en sus respectivas localidades la instrucción primaria gratuita, laica y obligatoria”. A. Morales, *Maestros de la Revolución Mexicana*, p. 15.

humanas separadas para las materias de Anatomía y Fisiología. En forma pedagógica se hizo todo lo posible para que la instrucción que recibían los futuros profesores tuviera bases científicas: nuevo plan de estudios, programas para las materias, una amplia y detallada divulgación de métodos específicos para la enseñanza en la revista quincenal *El Porvenir Escolar*, creada y editada por las mismas Escuelas Normales.¹⁸²

Tabla 1.5.

Financiamiento de la ENP en 1912			
<i>Conforme al presupuesto</i>		<i>Fuera del presupuesto</i>	
Sueldos	118 173. 61	Sueldos	20 528.56
Saldos	37 541.25	Rentas de locales para escuelas	10 218.32
Alimentos	7 502.23	Obras materiales	13 231.60
		Uniformes para alumnos normalistas	2 000.00
		Muebles	17 389.58
		Un piano, armonios y otros instrumentos	5 150.00
		Libros, papel y material escolar	29 714.55
<i>Total</i>	163 217. 09	<i>Total</i>	98 232.61
Total: \$ 261, 449.70			

Elaboración propia con base en el Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, Año de 1912, AHSLP.

En 1913, las condiciones del erario público eran deplorables; en la proveeduría solo quedaban textos que no tenían que ver con lo pedagógico; no había materiales para responder a las necesidades de las escuelas. No era posible introducir reformas tendientes al aumento de las escuelas oficiales o a su mejoramiento; los esfuerzos del gobierno se limitaron a conservar hasta donde fue posible las escuelas existentes: la inversión en educación de 1911 a 1912 fue de \$261 449.70; un año después se invertirían \$42 207.41

¹⁸² L. Ramírez, *Aguascalientes en la encrucijada...*, p. 37.

menos. La inversión total en este año fue de \$217 242.29; en comparación con la etapa porfirista y con las condiciones del erario público seguía siendo un presupuesto alto.¹⁸³

1.2.2. El Huertismo: Represión y educación

En febrero de 1913, el presidente Madero y el vicepresidente Pino Suárez fueron asesinados, y la presidencia de la república quedó en manos de Victoriano Huerta. La mayoría de los gobernadores se adhirieron de inmediato al nuevo régimen; solamente tres estados iban contra la corriente: Sonora, Chihuahua y Coahuila, en ellos surgieron los líderes revolucionarios Venustiano Carranza y Álvaro Obregón, quienes se rebelaron porque no estaban de acuerdo con el gobierno usurpador.¹⁸⁴

Huerta quitó de su camino a los gobernadores en quienes no confiaba. En San Luis Potosí, el Congreso potosino se apresuró a reconocer el gobierno de Victoriano Huerta; sin embargo, al gobernador Cepeda de San Luis Potosí ya se le identificaba asociado con Carranza y se le destituyó. Esto provocó un cambio total en las instancias estatales y debido a ello algunas de las reformas que había implementado quedaron sin efecto.¹⁸⁵

Rafael Cepeda estuvo prisionero hasta el triunfo de la revolución. Tomó su lugar al mando del gobierno el general Agustín García Hernández,¹⁸⁶ jefe de la Zona Militar y, por lo tanto, leal a Victoriano Huerta. Durante el breve periodo de su gobierno, Hernández recibió el apoyo de algunos miembros de la élite potosina; uno de ellos fue Mariano Arguinzóniz,¹⁸⁷ quien le dio diez mil pesos para apoyar su gobierno. Es probable que Arguinzóniz supusiera que el gobierno de Hernández podría ser el regreso a un régimen parecido al de Porfirio Díaz. Esta acción le costaría muy caro al hacendado al asociarse con el huertismo en el siguiente gobierno.

¹⁸³ AHESLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

¹⁸⁴ A. Knight, *La Revolución Mexicana*, p. 600.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 620.

¹⁸⁶ El 7 de marzo de 1913, la Legislatura estatal, por diversas circunstancias, nombró para sustituirlo al general Agustín García Hernández, y como secretario de gobierno, a Arturo Amaya, ante la negativa de Arnulfo Pedraza de continuar en el cargo. Tres meses después, García presentó su renuncia; admitida por el Congreso, fue nombrado gobernador Francisco Romero. AHSLP, Informe de Gobierno de Francisco Romero, 1913.

¹⁸⁷ V. Lerner, *Las zozobras de los hacendados...*, p. 329.

Estos acontecimientos influyeron en las instituciones educativas y provocaron movimientos en el personal directivo de las Escuelas Normales. Al mes siguiente de los sucesos que motivaron el golpe de Estado de Victoriano Huerta, David G. Berlanga dejó la Dirección General de Educación Primaria para incorporarse al movimiento que se iniciaba en Coahuila.¹⁸⁸ García destituyó a Ignacio Álvarez como director de la Escuela Normal para profesores y en su lugar se nombró al profesor Fernando Vázquez. Lo mismo sucedió en la Escuela Normal para profesoras: Ana María Berlanga dejó la dirección de la Escuela Normal para profesoras y se designó a la profesora María de los Ángeles Martínez.¹⁸⁹

Tres meses después, García presentó su renuncia; admitida por el Congreso, fue nombrado gobernador Francisco Romero. La tranquilidad en la mayor parte del estado se vio trastocada y empezaron los levantamientos de los propios vecinos o de bandas de revolucionarios que entraban en el estado.¹⁹⁰ Legislativamente, se derogaron algunos artículos de la Constitución del estado, se volvieron a habilitar las jefaturas políticas que Cepeda había suprimido¹⁹¹ y los ayuntamientos se hicieron cargo de las funciones políticas y gubernamentales que se establecieron en 1912 con Rafael Cepeda.

La calma en el estado era intermitente debido al incremento de bandas rebeldes en diferentes regiones. En mayo de 1913 se contabilizaban 10; para fines del huertismo ya había 33, con aproximadamente 5000 hombres.¹⁹² Por otra parte, surgió un movimiento popular agrario bajo la jefatura de Alberto Carrera Torres y los Cedillo; el primero, maestro tamaulipeco; los segundos, pequeños propietarios originarios de Ciudad del Maíz.¹⁹³

Romero tomó la decisión de reducir los gastos públicos y los sueldos del personal del gobierno de 113 981.26 a 89 691.00 pesos; el ahorro sustancial que se obtuvo fue de 24 290.26 pesos. No se incluyeron aquí los gastos que generaba la guerra. La indicación directa del ejecutivo para mantener esta economía fue que no se pagara ningún sueldo ni

¹⁸⁸ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...*

¹⁸⁹ J. Alderete, *Reseña histórica*, p. 29.

¹⁹⁰ AHSLP, Informe de Gobierno de Francisco Romero, 1913.

¹⁹¹¹⁹¹ R. Falcón, *óp. cit.*, p. 70.

¹⁹² La interacción entre agitación campesina y las bandas populares se mantuvo durante toda la lucha antihuertista. Estas bandas fueron consideradas primitivas y brutales por los dirigentes revolucionarios más tradicionales, principalmente porque eran ajenas al sentido de orden y respeto a la propiedad. R. Falcón, *op. cit.*, p. 80.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 81.

gasto alguno sin plena justificación. Con estas medidas se esperaba que lentamente se nivelara la administración pública. Ya no se pudo pagar la deuda contraída con la Casa Anton Gibbs, de Londres, y había tres vencimientos de la deuda de los mercados.¹⁹⁴

Con el propósito de que la revolución terminara lo más pronto posible, Romero aceptó la propuesta que hicieron los principales propietarios del estado: el establecimiento de una contribución de guerra. Al parecer, más que una propuesta, fue una imposición del gobierno huertista, denominada “Contribución extraordinaria para atender el ramo de guerra”, cuyo objetivo era allegarse recursos para financiar la lucha armada.¹⁹⁵

En marzo de 1914, durante el gobierno provisional huertista de Francisco Romero se expidió el reglamento que concretaba la Ley de educación de 1912. En este documento, Romero reconoció que la educación debía elevarse a una necesidad nacional:

Que se le dignifique, que se la garantice, que se establezca la inamovilidad de los maestros, que se considere a estos como elementos invulnerables a toda clase de conmociones políticas, que se formen legiones de educadores para que mañana que la cosecha escolar madure, las legiones militares vayan a laborar en los múltiples talleres del arte de la industria y de todas las funciones humanas, dejando a la patria escudada en el conocimiento perfecto del pueblo en todas sus obligaciones y derechos.¹⁹⁶

Romero clasificó las escuelas según la instancia responsable de ellas, se deslindó de la función social que Berlanga había otorgado a las instituciones y autorizó la presencia del clero en la instrucción pública, aunque en forma mínima al permitirle que estableciera diez escuelas. Existían 35 escuelas municipales, 70 rurales, 189 subvencionadas por el Estado;

¹⁹⁴ El 15 de junio se notificó también que el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez (1890) celebró un contrato con Faustino Martínez, de la ciudad de México, para la construcción de tres mercados: uno en la plaza de la Alhóndiga, otro en la plaza de la Merced y otro en la corriente de Tequisquiapan; este último, al final no se hizo. El precio primitivo fue de doscientos mil pesos. En junio de 1890 se reformó el contrato; solo se construirían dos. En este mismo contrato aumentó el precio de los mercados a \$405 500.00, con un interés de seis por ciento anual, los cuales serían pagados en abonos de \$6082.50 en cada trimestre por treinta años. El gobierno garantizó el pago de la suma, lo que infringió la Constitución Política del Estado. En 1911 se habían pagado \$474 435. La deuda se vencería en 1920. El costo total de los mercados sería de 693 405 pesos. POSLP, 1911.

¹⁹⁵ En agosto, Pedro Barrenechea, Joaquín de la Maza y Deogracias Alonso, algunos de los principales hacendados y propietarios, proporcionaron al estado un préstamo reintegrable en abonos de 20 por ciento. No se menciona el monto, pero sirvió para pagar los sueldos y gastos corrientes. V. Lerner, *óp. cit.*, p. 351.

¹⁹⁶ AHSPL, Informe de Gobierno de Francisco Romero, 1913.

en este número están consideradas las dos Escuelas Normales.¹⁹⁷ El total de escuelas que seguían funcionando de acuerdo con las cifras de Romero era 294, con distintos tipos de financiamiento.

En el gobierno de Francisco Romero se celebró en San Luis Potosí la 4ª Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria; fue la penúltima que organizó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Por las circunstancias que se vivían, se convocó solo a los representantes estatales y a los funcionarios de la Secretaría, aunque se reconocía que realizar una actividad de este tipo era alentador y hermoso “porque un pueblo que en medio del horrible fragor de los combates analiza el proceso del desarrollo natural del niño para educar su espíritu debe tener confianza en su destino: ha de ser un gran pueblo”.¹⁹⁸

Las actividades del Congreso se desarrollaron del 1º al 11 de octubre de 1913. La mesa directiva de este estuvo conformada por el ingeniero Miguel F. Martínez, presidente; Leopoldo Kiel, vicepresidente; Bartolo Guardiola, secretario, y Benigno Colín, prosecretario. El presidente y el vicepresidente honorarios fueron Nemesio García Naranjo y el gobernador del estado Francisco Romero.¹⁹⁹ Los tres temas que se discutieron a lo largo de diez días fueron: 1) de qué medios debe valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia mexicana; 2) la inamovilidad del profesorado y, 3) los fines, programas y organización de la escuela rudimentaria.²⁰⁰

Probablemente, en este momento Romero ya había resuelto el destino de las Escuelas Normales. En 1913, en la Escuela Normal de Profesoras estaban inscritas 185 estudiantes, mientras que a la Escuela Normal de Profesores asistían solamente 33. Alderete, uno de los estudiantes inscritos en este año, señaló que un gran número de estudiantes normalistas tenían ideales revolucionarios y se unieron al movimiento quizá alentados por el ejemplo e influencia de Berlanga.²⁰¹

¹⁹⁷ *Idem.*

¹⁹⁸ E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales*, p. 135.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 136.

²⁰⁰ Resoluciones del Cuarto Congreso Nacional de Educación Primaria. San Luis Potosí, Tip. de la Escuela Industrial Militar, 1913, p. 5.

²⁰¹ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

Gran número de estudiantes normalistas abandonaron el establecimiento para ir a engrosar las filas de la revolución, ya que nadie apuntaba su simpatía por el movimiento y su anhelo de servirlo directamente.²⁰²

El mismo Alderete sostenía que fueron estas manifestaciones las que produjeron resentimientos del gobierno huertista hacia las instituciones normalistas y propiciaron que Romero tomara la decisión de deshacerse de ellas. El 13 de enero de 1914, en cumplimiento del Decreto 21, dispuso la fusión de las Escuelas Normales en el Instituto Científico y Literario. La Escuela Normal de varones dejó el edificio ubicado en el jardín Morelos y se instaló en el edificio del Instituto.²⁰³

Esta decisión afectó la matrícula de ambas instituciones. En este año solo se inscribieron ocho alumnos, y a la Escuela Normal de Profesoras dejaron de asistir 43 estudiantes. Para los estudiantes varones era la oportunidad de ingresar a una carrera, distinta al magisterio, que les proporcionaría mayores beneficios económicos, y algunos la aprovecharon; para las mujeres representó un obstáculo por prejuicios sociales; la mayoría de los padres de familia dejaron de enviar a sus hijas a la ENPA.²⁰⁴

Conforme se fueron acercando al estado las fuerzas constitucionalistas, el gobierno huertista de Romero se fue debilitando hasta que, a principios de abril de 1914, dejó la gubernatura para partir a Torreón con el propósito de reforzar la defensa de esa ciudad del ataque de los villistas, no sin antes saquear el erario público.²⁰⁵ Desde su partida hasta el 18 de julio del mismo año se sucedieron entre gobernadores sustitutos e interinos cuando menos seis, la mayoría pertenecientes a la clase política potosina, quienes aún tenían la esperanza de intervenir directamente en la política estatal: Arturo Amaya (1-7 mayo, 1914), Mariano Palau (7-16 mayo, 1914), José Refugio Velasco (16 de mayo-2 de junio, 1914), Ricardo Muñoz (2 junio-7 julio, 1914) y Camilo Lozano (18 julio 1914).²⁰⁶ El último, ante la proximidad de las fuerzas constitucionalistas de Pablo González, renunció al cargo de

²⁰² J. Alderete, *Reseña histórica*, p. 29.

²⁰³ *Ibid.*, p. 29.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 30.

²⁰⁵ Huerta renunció al gobierno el 15 de julio de 1914 y partió para Europa dejando al presidente de la Suprema Corte de la Nación, Francisco Carbajal, al frente de las negociaciones con los constitucionalistas. D. Ankerson, *op. cit.*, p. 126.

²⁰⁶ A. Kaiser, *Biografías de San Luis Potosí*, p. 160.

gobernador, del cual había tomado posesión horas antes. González²⁰⁷ permaneció al frente del gobierno solo tres días (19-21 julio, 1914); lo entregó al general Eulalio Gutiérrez en cuanto llegó a San Luis, el 20 julio de 1914.²⁰⁸

1.2.3. Eulalio Gutiérrez: Anticlericalismo y justicia social

El 21 de julio de 1914 fue nombrado gobernador y comandante militar del Estado el general Eulalio Gutiérrez, quien protestó ante generales revolucionarios después de tomar posesión de la ciudad de San Luis Potosí. Un fragmento del breve discurso de don Manuel W. González en este acontecimiento hizo alusión a los fines de ese movimiento y comprometió al nuevo gobernador con los ideales educativos de la revolución, destacando su función concientizadora:

La revolución constitucionalista es una revolución de principios. Aparte de restaurar el régimen constitucional, nos proponemos acabar con los viejos moldes del pasado, para impulsar vigorosamente el desarrollo de todas las fuerzas vivas generadoras de la grandeza nacional; educar al pueblo en la grandeza pura de la democracia para que ejercite conscientemente sus derechos políticos.²⁰⁹

En agosto de 1914, Eulalio Gutiérrez encomendó la Dirección General de Educación Primaria al profesor Isaac Ochoterena, al que se consideraba por su preparación “con amplias facultades para mejorar el servicio educativo”; su tarea principal sería la reorganización de las Escuelas Normales para preparar una cantidad suficiente de maestros que cubrieran las necesidades del Estado”.²¹⁰ Los estudios iniciales de Ochoterena eran normalistas; cuando llegó a San Luis ya era biólogo y un reconocido investigador de las ciencias naturales.

Gutiérrez creó una comisión de Educación General en el estado; nombró jefe de ella al profesor y coronel Gabriel Calzada, con facultades para remover, suprimir y nombrar a

²⁰⁷ Salmerón narra el sitio que vivió por dos semanas la ciudad de San Luis Potosí, y ante la noticia de que venía Pablo González, los defensores de la ciudad no ofrecieron resistencia. Así Jesús Carranza llegó a la ciudad el 19 de julio y un día después, lo hizo Pablo González, P. Salmerón, *Los carrancistas*, p. 269.

²⁰⁸ A. Kaiser, *op. cit.* p. 160.

²⁰⁹ F. Velázquez, *Historia de San Luis Potosí*, p. 324.

²¹⁰ Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

los empleados del ramo. En ese momento, el profesor Fernando Vázquez estaba al frente de la Dirección General de Educación Primaria.²¹¹

Ochoterena tenía muy claro lo que debía hacerse. Al tomar posesión de su cargo exhortó a los presidentes municipales a participar en:

Una educación popular hecha por la revolución y de capital importancia en la prosperidad del país, promesa que sólo podía cumplirse si se preparaban buenos maestros, porque el maestro de escuela, alma de la educación, porta estandarte de la civilización, es quien tiene en las manos el porvenir de la patria.²¹²

Otorgó a la educación un poder civilizador.²¹³ Desde esta perspectiva, colectivamente le atribuyó un papel nodal en el progreso del país, y en esta tarea la labor del maestro también era fundamental. La educación popular a la que hace referencia Ochoterena era congruente con el pensamiento social de Gutiérrez, quien tenía toda la intención de que los beneficios de la revolución llegaran a los desposeídos. Saravia lo expresa claramente: “a fin de que los habitantes del estado vean palpablemente el fruto de los esfuerzos emprendidos y de los derechos conquistados”.²¹⁴

Ochoterena trató de implicar a los municipios en la formación de los maestros; con su participación económica en el sostenimiento de la Escuela Normal para varones se intentó conservar la figura de “alumno pensionado” para beneficiar a los estudiantes de bajos recursos y que además demostraran buen aprovechamiento. El número de alumnos pensionados dependería de las posibilidades económicas de cada municipio; en este periodo, era el pago de una cantidad de dinero en efectivo, que debido a las circunstancias casi ninguno podía pagar.

El 10 de agosto de 1914, las Escuelas Normales fueron nuevamente dependientes del gobierno del estado, ahora en el edificio del Seminario Conciliar, que fue arrebatado al clero por disposición de Eulalio Gutiérrez. Desde la mirada de la Iglesia, este acto corresponde a una de las “etapas más oscuras” de la Iglesia católica en San Luis Potosí.

²¹¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

²¹² *El Porvenir Escolar*, 2ª época, 1 de octubre de 1914.

²¹³ A. Puiggrós, *Complejidades de una educación “a la americana”*, p. 220.

²¹⁴ R. Falcón, *San Luis Potosí, propiedades intervenidas...*, p. 11.

El señor Eulalio Gutiérrez al asumir el cargo de gobernador interino, de inmediato dio muestra de sus intenciones anticlericales al solicitar al señor Jiménez, vicario general de la diócesis, un préstamo forzoso de 100 000 pesos; al declararse imposibilitado para darlo se dispuso a expulsar a más de 30 sacerdotes, promoviendo la confiscación de los bienes de la iglesia y de los clérigos, incluyendo el majestuoso palacio episcopal y el edificio del seminario.²¹⁵

Las instituciones normalistas reanudaron sus labores, aunque en circunstancias muy difíciles. A la Escuela Normal de Profesores regresaron ocho alumnos. Era necesario reorganizar la educación normalista y el funcionamiento de las instituciones. Eulalio Gutiérrez dejó el cargo de gobernador para asistir a la Convención de Aguascalientes; asumió en forma provisional la gubernatura Herminio Álvarez,²¹⁶ quien determinó clausurar la Escuela Normal de Profesores el 23 de octubre de 1914. Los catedráticos y el director de la institución fueron cesados.²¹⁷

Un mes después, en noviembre de 1914, Herminio Álvarez expidió una Ley sobre Educación Primaria y Normal, la cual empezaría a aplicarse a partir del 1º de enero de 1915. Esta ley establece la intervención directa del Estado en la formación de los profesores y la educación primaria. En ella se confirmaba la independencia del Instituto Científico y Literario y la reorganización de las Escuelas Normales, reconociendo como obligación del Estado la preparación de los maestros, la cual quedaba encomendada exclusivamente a las instituciones que sostenía el Estado.

La ley otorgaba al ejecutivo la facultad de revisar y reglamentar, una vez al año, la enseñanza de acuerdo con la capacidad que en ese momento tuviera el erario público. Con esta ley, Álvarez prevenía los posibles efectos de la crisis política, social y económica en las instituciones que dependían del Estado, y lo facultaba para tomar decisiones en el mismo sentido.²¹⁸

²¹⁵ H. Loredó, *La acción católica*, p. 51.

²¹⁶ Herminio Álvarez fue gobernador dos veces: la primera, en forma provisional sustituyendo a Eulalio Gutiérrez por el tiempo que duró la Convención de Aguascalientes, del 8 de octubre de 1914 a enero de 1915; la segunda, en forma interina, del 23 de febrero al 13 de julio de 1915. A. Káiser, *óp. cit.* p. 168.

²¹⁷ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

²¹⁸ Reglamento de la Ley no. 36 sobre Educación Primaria vigente en el Estado. San Luis Potosí, 1914.

En la educación primaria, el pensamiento pedagógico de Ochoterena trató de incidir en el mejoramiento de la enseñanza. Sugería que se controlara el número de niños que debía atender cada maestro para favorecer el buen aprovechamiento. Los maestros no atenderían un gran número de estudiantes que obstaculizara el proceso de enseñanza. El control sobre la educación abarcaba el uso de determinados libros de texto, los cuales deberían ser aprobados por la Dirección General de Educación Primaria. Se prescribían los métodos más convenientes para enseñar, los cuales deberían seguirse obligatoriamente. En las Escuelas Normales se reformó la categorización de los egresados de acuerdo con el título que obtendrían: profesores de educación primaria elemental y profesores de educación primaria superior.²¹⁹

La Escuela Normal de Profesores se reinauguró el 5 de enero de 1915. De nuevo se nombró director general de Educación Primaria a Isaac Ochoterena, y como director de la Escuela Normal para varones al poeta y profesor Abel Gamiz. El compromiso que estableció la Nueva Escuela Normal de Profesores se centró en la preparación de un tipo de maestro idóneo para esos momentos. En el discurso oficial, Gamiz señaló:

La nueva Escuela Normal dará maestros aptos, maestros humildes que conozcan su profesión, que sepan vivir y obrar en sociedad; que sepan educar con la palabra y el ejemplo y honren a la sociedad mexicana y a la profesión que abrazaron. Maestros que se hagan respetar por su moralidad, por su prudencia y por el cumplimiento de sus deberes y con el convencimiento de su propio valer. Maestros que vengan a afirmar el triunfo de la causa del pueblo y que hagan la verdadera y honda revolución en su patria. Y hagan efectivos los dones que han conquistado las legiones armadas...²²⁰

Para Gamiz, abiertamente conservador, la representación del profesor implicaba aptitud, humildad, ejemplo, honor, morales, prudentes, cumplidores de su deber y convencidos de su valor, concepción que correspondía a la que se tenía en el régimen porfiriano. En las circunstancias que se vivían, se esperaba que el maestro cumplimentara en las aulas la tarea que había iniciado la revolución armada. Esta postura frecuentemente le provocaba

²¹⁹ Ley sobre Educación Primaria y Normal en el Estado de San Luis Potosí. San Luis Potosí. Tip. de la Escuela Industrial Militar, 1914. Herminio Álvarez, General Brigadier del Ejército Constitucionalista Gobernador Provisional y Comandante Militar del Estado de San Luis Potosí, AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Normatividad, años 1912-1965, Caja No. 1

²²⁰ *El Porvenir Escolar*, 2ª época, 31 de enero de 1915.

problemas a Gamiz con sus compañeros; algunos, menos obedientes y más críticos, cuestionaban las orientaciones políticas de los gobiernos en turno y luchaban por construir espacios de autonomía para el magisterio, cuestión con la que no estaba de acuerdo Gamiz. Era la confrontación de formas diferentes de conceptualizar al profesor, la porfiriana y la que se estaba construyendo: revolucionaria.

1.2.4. Carrancismo: Regreso de la oligarquía porfiriana

Después de que Eulalio Gutiérrez dejó el gobierno de San Luis, continuó el desfile de gobernadores designados por el “primer jefe: cada uno de ellos como los que les precedieron veían en sus periodos de gobierno la oportunidad de aplicar sus ideas, sin embargo, ninguno alcanzó a ver cómo se concretaron sus acciones, la mayoría de ellas efímeras. Sin embargo, algunos de ellos tenían en común la creencia de que la educación era una de las respuestas para cambiar la vida de los pueblos”.²²¹

1.2.4.1. Gabriel Gavira: Anticlericalismo radical

En 1915, Álvaro Obregón nombró gobernador a Gabriel Gavira.²²² Aunque duró solo tres meses al frente de la administración estatal, publicó numerosos decretos que tenían mayor consonancia con las tendencias villistas y convencionistas y, por lo tanto, iban en contra de las autoridades federales y del clero. Interesado en lograr el apoyo de las clases populares, desarrolló una política social: vendió maíz a precios subsidiados, detuvo el alza de los precios de los artículos de primera necesidad y otorgó créditos a industriales, comerciantes y hacendados. Su postura anticlerical tenía como propósito disminuir la influencia del clero en la entidad, sobre todo en la ciudad de San Luis Potosí, así que confiscó numerosas fincas urbanas y rurales pertenecientes al clero.²²³

Su anticlericalismo se extendió al ámbito educativo, privilegiando la educación pública y, con ello, la formación normalista; ordenó la clausura de las escuelas particulares

²²¹ Falcón señala que ninguno terminó un periodo normal de gobierno, no fueron eficientes y tampoco pudieron ser controlados. R. Falcón, *Revolución y caciquismo...*, p. 96.

²²² Falcón reconoce que Gavira inició la reforma agraria constitucionalista al regresar al pueblo de Villa de Reyes las tierras que había peleado desde siglos atrás. R. Falcón, *San Luis Potosí, propiedades intervenidas...*, p. 212.

²²³ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 96.

Una de las características del gobierno de Gavira fue su abierta postura a declarar como principal enemigo de la revolución, al clero. V. Lerner, *op. cit.* p.346

y desmanteló el Colegio del Sagrado Corazón. A la Escuela Normal del Estado se remitieron varias plantas y un pequeño museo de historia natural.²²⁴ Coincidente con la postura de Berlanga sobre la educación secundaria, pero más radical, dispuso que el Instituto Científico y Literario, la más prestigiada institución de educación superior del estado, fuese clausurada y su biblioteca quemada:

Visité el Instituto Científico, encontrando aquel plantel en pésimas condiciones. Más parecía un Seminario. Todo oscuro, todo sucio, las clases con aspecto de aulas. Los pobres estudiantes perdiendo lastimosamente el tiempo en manos de un personal de profesores inservibles, mochos refinados.²²⁵

En la educación pública, Gavira confirmó el nombramiento de Abel Gamiz como director de la Escuela Normal de varones,²²⁶ pero no hizo lo mismo con Isaac Ochoterena, al que destituyó como director general de Educación Primaria argumentando que “era muy apasionado”.²²⁷

Para estos gobernantes, la educación primaria tenía la función principal de alfabetizar a la población, como una forma de adquirir conciencia sobre sí mismos y sus derechos; por ende, reconocían el papel que desempeñaban las instituciones normalistas, no así la educación secundaria que se impartía en el Instituto Científico y Literario. De algún modo, compartían la visión de David G. Berlanga sobre privilegiar a la primera, viéndola como una necesidad, y a la segunda, como una ostentación.²²⁸

1.2.4.2. Vicente Dávila: Coeducación

En septiembre de 1915, Vicente Dávila comenzó a ejercer el cargo de gobernador del estado. Carrancista, pero con una actitud más moderada en comparación con su antecesor, Dávila cambió al personal administrativo, “suavizó las medidas anticlericales y dio garantías y facilidades al capital extranjero”.²²⁹ Con la reorganización del ferrocarril y la

²²⁴ P. F. Velázquez, *óp. cit.*, p. 339.

²²⁵ *Ibid.*, p. 338.

²²⁶ El 18 de enero de 1915, el general Alberto Carrera Torres envió un billete por la cantidad de \$ 50.00 como donativo a la instrucción pública. ASEER, Archivo de la Dirección, 1915.

²²⁷ J. Alderete, En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p

²²⁸ R. Falcón, *óp. cit.*, p. 141.

²²⁹ *Ibid.*, p. 96

creación de un departamento del trabajo intermediario entre los obreros y los patrones, a Dávila se le atribuye una ligera mejora en la economía estatal.²³⁰ Por otra parte, sus acciones sentaron las bases para que el estado quedara bajo la influencia de la familia Barragán. Esta misión la terminó Alfredo Breceda, gobernador impuesto por Carranza, meses después.²³¹

Por los problemas económicos que vivía el estado, Dávila promovió la introducción de la coeducación en la educación primaria y normal. Dado el carácter conservador de la sociedad potosina, esta medida era polémica, por lo que fue necesario establecer algunas condiciones; por ejemplo, en las escuelas normales las señoritas debían entrar a los departamentos comunes bajo la vigilancia de una profesora.²³²

Asimismo, Dávila revirtió las disposiciones anticlericales de sus antecesores y permitió que la Iglesia abriera escuelas, con la condición de que la enseñanza fuera ajustada al programa oficial que entonces regía en el Estado. Esta era una forma de hacer frente a los gastos que implicaba la educación pública, que en esos momentos no podía enfrentar el Estado completamente, pero también de establecer relaciones menos tensas entre el gobierno la sociedad y la Iglesia.

A principios de 1916, las Escuelas Normales que atendían a varones y a señoritas se unieron en una sola. El gobernador interino durante el periodo de Dávila, Federico Chapoy, decretó la clausura del internado para profesores y la Escuela Normal para profesoras. La Escuela Normal se convirtió en una sola: la Escuela Normal para Profesores y Profesoras (por un decreto sin número). Tanto en la apertura de la Escuela Normal como en la conversión a escuela mixta estuvo al frente el profesor Abel Gamiz, director de la Escuela Normal; a él correspondió el diseño del plan de estudios para responder a las nuevas características de la institución. Propuso que el gobierno se hiciera cargo de la Escuela Normal directamente, ya que en manos de la Dirección de Educación Primaria era muy lento el progreso de la institución.

²³⁰ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 140.

²³¹ Barragán ganó las elecciones con toda clase de trampas e influencias, a pesar de ello, en una competencia muy reñida. Uno de sus seguidores reconoció que en Matehuala había triunfado con trabajos, y eso porque se exigió a los soldados les dieran boletas y les ordenaran a todos que votaran por Barragán. R. Falcón, *óp. cit.*, p. 124

²³² AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

1.2.4.3. Juan Barragán: Intentos de orden social porfiriano

Después de una contienda electoral signada por la represión y el fraude entre Juan Barragán y Juan Sarabia, fue electo gobernador el primero. Los lazos de la familia Barragán y Venustiano Carranza propiciaron la llegada de Barragán al gobierno, descendiente de una de las familias con mayor abolengo, historia y poder en el estado. Probablemente, más de una de las familias que conformaban la élite porfirista vio en este ascenso el regreso a los privilegios y las prebendas de antaño. No estaban tan lejos de la realidad: una de las acciones que caracterizó el gobierno de Barragán fue el otorgamiento de beneficios a estas familias.²³³

En 1917, esporádicamente se producían levantamientos en diferentes partidos, sobre todo del oriente del estado. El gobernador Barragán aprovechó esta situación para decretar la formación de un batallón de infantería y un regimiento de caballería. A los presidentes municipales de las Villas de Arriaga, de Reyes, Iturbide y Pozos les ordenó armar a los vecinos que se prestaran por voluntad propia a conservar el orden y, en caso de que fuese necesario, defender las poblaciones.²³⁴

En el gobierno de Barragán, la hacienda del gobierno seguía en muy malas condiciones; los ingresos eran mínimos, pero se esperaba que aumentaran conforme se estabilizara la administración pública. El gobierno pidió a la Secretaría de Guerra que fuera menos oneroso el sostenimiento de las fuerzas armadas radicadas en el estado. La petición fue escuchada por la cercanía del gobernador con Carranza. Por otro lado estaba el derroche inherente al decreto de condonación de impuestos a algunos miembros de la oligarquía porfirista argumentando la mala situación de los contribuyentes y como una medida para estimular el pago de impuestos futuros. Asimismo, facilitó las formas de solventar las deudas a quienes debían y el pago de impuestos futuros. Ambas medidas parecían tener el

²³³ Una de las mayores dificultades económicas de los hacendados fue la imposibilidad de cubrir impuestos prediales, y otros debían al fisco. Algunos se convirtieron en deudores malos e ineficientes. V. Lerner, *óp. cit.* p. 334.

²³⁴ AHSLP, Informe de Gobierno de Juan Barragán, 1917.

objetivo de proteger a las personas que pertenecían a su clase social, y no eran verdaderas prevenciones que redundarían en una eficiente recaudación.²³⁵

Para Barragán la propuesta de condonación fue un éxito: los ingresos se triplicaron, aunque sostuvo que lo recaudado sirvió principalmente para pagar la deuda legada por Díez Gutiérrez y para el pago a una empresa de aguas y el deslinde de ejidos. Con el mismo argumento se otorgaron préstamos a determinados ciudadanos, que podrían ser pagados sin intereses. No se especifica a quiénes se les prestó y cuándo pagarían.²³⁶ En el origen social de Barragán y sus nexos con las familias más poderosas del estado podrían encontrarse las respuestas.²³⁷

El gobierno de Barragán dio a la élite porfirista la seguridad de que nuevamente había alguien que atendiera sus intereses. Algunas de las áreas de la administración estatal tenían similitudes con los gobiernos porfiristas; por ejemplo, la disminución del presupuesto para educación.²³⁸ El artículo 115 de la recién promulgada Constitución de 1917 fue el referente en el que se apoyó Barragán para otorgar a la Legislatura local la completa facultad de expedir las leyes reglamentarias para dejar en manos de los municipios la tarea educativa.²³⁹ Este proceso determinó las consecuencias en la educación en los próximos años; en 1921, las escuelas de la mayoría de los municipios tenían serios problemas económicos, la municipalización de la educación era un fracaso: los municipios no tenían dinero para asumir tal responsabilidad.

La educación pública estaba prácticamente paralizada. Barragán argumentó que eran tiempos de extrema pobreza en los cuales debían privilegiarse las necesidades más

²³⁵ Barragán condonó entre 80 y 97 por ciento de los adeudos de los propietarios de haciendas. Lerner señala que en los partidos foráneos y los deudores que debían más fueron a quienes se les hacían mayores rebajas. V. Lerner, *op. cit.*, p. 353.

²³⁶ AHSLP, Informe de Gobierno de Juan Barragán, 1917.

²³⁷ La familia de Juan Barragán perteneció a la élite desde la época colonial; su abuelo Felipe Barragán era comerciante y hacendado. B. Corbet, "Soberanía, élite política...", p. 11.

²³⁸ R. Falcón, *op. cit.*, p. 123.

²³⁹ El artículo 115 decía que "la autonomía municipal, considera que el municipio desde este momento ya no será únicamente un elemento de división territorial dependiente del estado, adquiere personalidad, bajo dos bases fundamentales: a) cada municipio será administrada por un ayuntamiento de elección popular directa y no habrá ninguna autoridad intermedia entre éste y el gobierno del Estado, b) los municipios estarán investidos de personalidad jurídica y manejarán su patrimonio conforme a la ley". Texto original de la Constitución de 1917 (<http://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/03/constitucion3b3n-federal-de-19171.pdf>).

urgentes; la educación no era una de ellas. En este momento no fue fácil o no se quiso invertir en este ramo. El 26 de julio de 1917, el gobierno del estado nombró al profesor Enrique Garduño director de Educación Primaria y Normal. Al terminar este año, ambos funcionarios informaron sobre el estado de la educación. Barragán refirió la existencia de 134 escuelas sostenidas por el Estado; 18 de educación superior, 80 elementales, 11 de párvulos, 9 de adultos y 16 mixtas, a las cuales asistían 13 000 alumnos. Garduño informó que había 177 escuelas, con una población de 18 239 alumnos. Las diferencias entre ambos informes podrían deberse a que el gobierno tenía la obligación de reportar solo las escuelas con sostenimiento estatal, mientras que los titulares de la Dirección General de Educación Primaria debían considerar también las municipales. Si era así, en ese momento existían solamente 43 escuelas municipales.

Tabla 1.6.

Estadísticas de la educación pública en San Luis Potosí, 1917			
<i>Gobierno del estado</i>		<i>Dirección General de Educación Primaria</i>	
Escuelas	Matrícula	Escuelas	Matrícula
134	13 000	177	18 239

Fuente: AHSEER, Archivo de la Dirección, 1917.

El regreso al poder político del estado de un integrante de la oligarquía porfiriana potosina evidenció la priorización de los intereses del grupo dominante, entre los cuales no estaba la educación pública. Tal vez ello se debía a la falta de información sobre instituciones como el Instituto Científico y Literarios o la Escuela Industrial Militar; sin embargo, sí se explicitaba el apoyo a las escuelas particulares como, por ejemplo, el permiso que otorgó a las madres del Colegio del Sagrado Corazón para la subsistencia del plantel, que años antes fuera desmantelado por Gavira.²⁴⁰

Algunos de los rasgos de la educación porfirista, cuando menos administrativamente, se volvieron a incorporar: disminuyó a tres el número de inspectores de las escuelas primarias públicas. En el periodo de Berlanga al frente de la Dirección General de Educación Primaria, San Luis Potosí tenía ocho zonas escolares y para cada una

²⁴⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1917.

de ellas un inspector. El trabajo para tres inspectores en todo el estado era imposible de realizar, por lo que se encomendó a los ayuntamientos que participaran en la vigilancia de las escuelas.²⁴¹

El descuido de la educación pública en este periodo se confirma en un reporte que firmaron los últimos tres directores de la Dirección General de Educación Primaria. La comisión para formar el presupuesto de las escuelas oficiales para 1917 recomendó que se tomara en cuenta el presupuesto de 1912; así se hizo. El presupuesto autorizado fue insuficiente para el financiamiento de la educación pública. Con esta medida se estaba dejando completamente el financiamiento de las escuelas a los municipios.

Las razones que se adujeron para reducir el presupuesto de las escuelas públicas fueron las circunstancias especiales en las que se encontraban muchas poblaciones del estado. Esta reducción provocó que se modificaran o suprimieran escuelas en diversas regiones del estado: en el partido de Catorce se suprimieron las escuelas 6, 7 y 8; en el partido de Tancanhuitz, las dos de Huehuetlán, y en San Antonio, la de niñas; en el partido de Valles, la escuela de Tanlajás; lo mismo sucedió en San Nicolás Tolentino; en Ciudad del Maíz se cerraron las escuelas 3 y 4 y las del municipio de San Nicolás de los Montes. Algunas escuelas de párvulos corrieron con la misma suerte en Matehuala y Rioverde. Otras escuelas no fueron cerradas, pero se modificó su carácter: de escuelas de niñas se convirtieron en mixtas. En Santo Domingo, Matehuala y Tanlajás se dejó de contratar profesores. En este periodo fue obvio, no solo la falta de apoyo a la instrucción pública, sino también la decisión de disminuirla.²⁴²

Los últimos tres directores generales de Educación: José Ciriaco Cruz, Mateo de León Ochoa y Enrique Garduño reconocieron que no había existido unidad de acción. A pesar de que personas de reconocida capacidad se hicieron cargo de la Dirección, su permanencia en la administración no fue suficiente para encarrilar el ramo. El personal docente se contrajo, pero señalaron que se cumplió con la misión pese a las condiciones anormales de algunas regiones del estado. Los edificios escolares estaban en pésimas

²⁴¹ *Idem.*

²⁴² Oficio dirigido al administrador de rentas del gobierno del estado por la Comisión para el estudio del presupuesto del año de 1917. 21 de diciembre de 1916. AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

condiciones y requerían urgentemente reparación. Salvo contadas excepciones, la mayoría carecía de las condiciones mínimas higiénico-pedagógicas para asegurar la salud de los educandos; eran estrechos y mal ventilados. En algunas escuelas era necesario pagar renta del edificio que ocupaban.²⁴³ El total invertido en el periodo de Barragán fue de \$215, 173.54. El 26 de noviembre de 1919 se hizo cargo de la Dirección General de Educación Primaria y Normal el licenciado Cayetano García, egresado de la Escuela Normal de Profesores durante el Porfiriato; se esperaba que reorganizara por completo la educación pública del estado.

1.2.5. Los profesores, testigos del movimiento revolucionario

La participación de los profesores antes y durante el movimiento revolucionario es un hecho reconocido. Cockroft²⁴⁴ identifica la intervención de dos tipos de intelectuales: el licenciado y el maestro de instrucción primaria. Al último le atribuye cierto grado de ingenuidad debido al desconocimiento de los intrincados enredos de la política; pero reconoce que su cercanía con las masas pobres y analfabetas le daba la oportunidad de conocer sus sufrimientos y necesidades, lo cual lo convertía en aliado del pueblo.

La contribución de los maestros en la revolución estaba muy lejos de ser generalizada; existían también los conservadores que observaban los acontecimientos y se mantenían al margen, centrándose únicamente en su labor docente y en lamentar las condiciones que se vivían porque interferían con el aprovechamiento de los estudiantes. En el caso de la Escuela Normal de Profesores, la intervención de los estudiantes y egresados en el movimiento revolucionario tuvo dos perspectivas: la ideológica y la armada. De la primera, el representante más relevante fue el profesor Librado Rivera,²⁴⁵ integrante del Partido Liberal en los años previos a 1910; otros fueron Filomeno Mata, Luis G. Monzón²⁴⁶

²⁴³ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1917.

²⁴⁴ J. Cockroft, *El maestro de primaria*, p. 144.

²⁴⁵ Impulsó el Partido Liberal en 1905, participó en las huelgas de 1906 y 1908, fue editor del periódico *Regeneración* y mano derecha de Ricardo Flores Magón. *Ibid.*, p. 572.

²⁴⁶ Egresado de la Escuela Normal de San Luis Potosí en 1893. Desde los primeros años de trabajo se comprometió con las causas del pueblo. Tuvo problemas con un cacique local y se adscribió al Partido Liberal. Fue agitador político en la Huasteca potosina y trabajó en el *Diario del Hogar*, conocido periódico antiporfirista. *Ibid.*, p. 572.

y Graciano Sánchez.²⁴⁷ En la segunda, se presume la intervención directa de algunos estudiantes en el ejército constitucionalista en 1915.

El movimiento revolucionario para los maestros tuvo diversos significados y diferentes formas de actuar. Los maestros normalistas y los profesores y profesoras de instrucción primaria no podían mantenerse al margen; asumían posturas y tomaban decisiones. Por una parte estaba el punto de vista de los profesores de la ciudad. Un ejemplo fue la confrontación de posturas entre profesores de instrucción primaria y el inspector de educación en una reunión de la Junta de Profesores de la 3ª Zona Escolar, celebrada a mediados de 1914. El inspector Abel Gamiz, quien meses más tarde sería director de la Escuela Normal de Profesores, señaló que acudió a la reunión de profesores para verificar el tipo de asuntos que en ellas se trataban; al terminar, emitió un informe a la Dirección General de Educación Primaria:

El inspector señala que la sesión se redujo a asuntos personales de los profesores Lino Gómez, Francisco Rodríguez, José P. Camacho y Pedro Amézquita, los cuales tenían común:

Estar en contra de la Dirección General de Educación Primaria.

Reclaman para la junta la facultad de nombrar la comisión encargada de fijar la planta de exámenes para el año siguiente.

Pronunciaron arengas soliviantando el ánimo de los presentes llamando a la superioridad usurpadora y despótica como producto del actual régimen constitucionalista, que, lo dijo Francisco Rodríguez, pisotea la constitución diciéndose constitucionalista

Se dijo que el “gobierno podía borrar de una sola plumada las leyes”. Que los maestros potosinos no tenían en sus manos la dirección de la enseñanza, porque no habían empuñado el 30-30 ni se andaban arrastrando ante los magnates”.

Hice observaciones sobre que aquella junta estaba conspirando y ultrajaba a un régimen el cual servía y olvidaba sus más elementales deberes de disciplina y subordinación.

Considera que en la actual ley, una de las disgresiones [*sic*] es que distribuye las facultades que deben encerrarse en una sola persona, con lo cual destruye el principio de autoridad, permitiendo al subalterno, levantarse ante el superior y tratar con él como de poder a poder.

²⁴⁷ Se unió a la revolución y posteriormente fue el primer secretario general de la primera Confederación Campesina Mexicana y primer jefe del Departamento de Asuntos Indígenas. *Ibid.*, p. 572.

Una junta que se considera asimismo como independiente, como un poder aparte, como intocable para las disposiciones de la superioridad, es un contrasentido, es una aberración, y no debe consentirse.

La junta ha sido elemento conservador y retrogrado, como lo prueba el hecho de que hicieron estéril toda la labor emprendida por uno de los directores de Educación.²⁴⁸

El documento es un informe de una autoridad dirigido a otra que muestra dos posturas de los profesores sobre la revolución y la configuración de las relaciones de poder a partir de la misma. Por un lado, los significados que dan los dos bandos a la junta como una instancia con facultades para intervenir en la organización de la educación; por otro, la opinión que tenían los profesores de la facción que gobernaba el estado en ese momento, sobre todo, la asunción de que se podía disentir. Ambas situaciones representan una forma de pensar y actuar diferente de los profesores: olvidar la disciplina y la subordinación para “levantarse ante el superior y tratar con él como de poder a poder”. Actitudes que solo podría provocar la revolución.

Por otra parte estaban los profesores y profesoras que laboraban en las escuelas públicas del estado. Las acciones de las bandas rebeldes y las actividades de los profesores en las escuelas parecían dos acontecimientos paralelos; las primeras podía interferir con las segundas, pero no afectarlas por completo. Los maestros se mostraban preocupados por las revueltas revolucionarias y la imposibilidad de cumplir con las exigencias burocráticas de la instrucción. El director de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, del pueblo de Rayón, expuso que el estado del lugar era muy lamentable debido a las continuas entradas de rebeldes, y lamentó que esta situación afectara la asistencia de los niños a la escuela. El maestro narró que el día 9 de diciembre de 1913:

Hizo su entrada el cabecilla segundo del Castillo acompañado de otros dos, haciendo un total de quince hombres, que por encontrarnos completamente sin guarnición ni autoridades, se entregaron al desorden, pero viendo, o mejor dicho, ofendidos los vecinos por las acciones de aquellos, formaron un plan de ataque y a las cinco de la tarde se pudo dar muerte a los tres cabecillas y al resto de la partida, intentando defenderse, no lo consiguieron huyendo casi todos heridos. Con todo esto, la asistencia de los alumnos que

²⁴⁸ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

era de 100 a 150 ha bajado notablemente pues a esta hora, las once de la mañana, solamente hay 55 niños.²⁴⁹

La maestra María Quezada Villafuerte explicó, en una carta enviada a la Dirección de Educación, que debido a los acontecimientos no pudieron realizarse los reconocimientos de los alumnos. La prefectura de Ciudad Valles notificó lo que acontecía en la zona huasteca:

En el municipio de Tanquián, se encuentran suspendidas las Escuelas de niños y niñas desde agosto del año próximo pasado, por el estado de revuelta en que se encuentra este partido; en el de Tanlajás se suspendieron desde el mes de octubre del año próximo pasado, por las mismas circunstancias; en el de San Vicente se encuentran suspendidas, la de niños desde el mes de septiembre del año anterior, por el mismo motivo que las anteriores y la de niñas, desde enero último, por muerte de la profesora y en el de Villa de Guerrero, se encuentra suspendida la de niñas, por renuncia que hizo la profesora desde enero anterior y la de niños, no desempeña su cargo el profesor, según informes que he obtenido esta autoridad.²⁵⁰

Las consecuencias del movimiento armado en las poblaciones de esta región y en las escuelas públicas fueron graduales. El movimiento revolucionario impuso acciones generalizadas para la gente del pueblo a las que no estaba acostumbrada. Por ejemplo, el gobierno de Eulalio Gutiérrez expidió pases para transitar por el territorio potosino, especialmente en la ciudad capital. Las normas eran muy precisas: los pases solo se expedían los lunes, miércoles y viernes para salir de la ciudad, y se necesitaba un pase por cada aduana que se cruzara. El profesor Lino Gómez del Campo, catedrático de la Escuela Normal de Profesores, viajaría de Valles a Cerritos, para hacerlo con todas las facilidades se le otorgarían los pases necesarios; cuando se le entregan los pases, se le notificó que cada aduana estaba enterada ya telegráficamente de su tránsito.²⁵¹

²⁴⁹ *Idem.*

²⁵⁰ *Idem.*

²⁵¹ *Idem.*

1.3. Después del movimiento armado: Escasez y reorganización

Después del asesinato del General Venustiano Carranza, el Congreso eligió presidente provisional a Adolfo de la Huerta. Poco tiempo después, en las elecciones siguientes, resultó electo presidente constitucional el general Álvaro Obregón. Este hecho originó cambios en los gobiernos de algunos estados. De acuerdo con los artículos 14 y 15 del Plan triunfante, se desconocería a los funcionarios públicos cuya investidura tuviera origen en las últimas elecciones de poderes locales; en este caso se encontraba el estado de San Luis Potosí. Atendiendo estas disposiciones, se le pidió al ingeniero Severino Martínez que dejara el puesto. Fue designado gobernador en las últimas elecciones el licenciado Rafael Nieto.

Estos acontecimientos propiciaron la percepción de una cercana estabilidad política y, por consiguiente, la paz que tanto necesitaba el país. Se iniciaba la reconstrucción de un Estado; la prioridad en ese momento era la reorganización política y económica. Ángel Silva,²⁵² gobernador interino en lapsos intermedios del periodo de Rafael Nieto, señaló, en el discurso de su informe de gobierno, que el reciente movimiento armado revolucionario había dejado como experiencia que la piedra angular de la democracia era el respeto al voto y a la voluntad popular. Confiaba en que eran nuevos tiempos y que los movimientos sociales que vivía la humanidad (haciendo alusión a la revolución rusa) tenían como destino “la conformación de Estados económicos donde la voz del proletariado se escucharía cada vez más vigorosa en su reclamo de mayor justicia y equidad”.²⁵³

1.3.1. Rafael Nieto: Gobierno reformista

El estado de San Luis Potosí estaba tranquilo. Nieto²⁵⁴ coincidía con Silva en que se vivía un proceso de reorganización que trataba de adecuarse a la modernidad: “ha llegado a

²⁵² Ángel Silva, profesor de profesión, funcionario del gobierno de Rafael Nieto, asume de forma interina el gobierno de San Luis Potosí por algunos meses en 1921. AHSPL. Informe de gobierno de Ángel Silva, 1920

²⁵³ Ángel Silva fue el tutor de Rafael Nieto desde su niñez en Cerritos; “interlocutor, consejero y coautor de iniciativas de ley, firmante y lector de los informes de gobierno de Nieto. T. Valencia, *Rafael Nieto: La Patria y más allá*. Fotografía de Rafael Nieto y Ángel Silva, s/p.

²⁵⁴ Rafael Nieto nació el 24 de octubre de 1883 en Cerritos, S. L. P. Se incorporó a la revolución en 1910; en 1912 fue electo diputado por San Luis en la XXVI Legislatura maderista; en 1914 fue nombrado oficial mayor de la Secretaría de Hacienda por Venustiano Carranza. A mediados de enero de 1917 presentó ante el Congreso Constituyente su proyecto para la creación del banco único de emisión, actualmente Banco de

sentirse el sordo rumor que prepara el advenimiento de un estado nuevo de cosas, que inevitablemente tendrá que presentarse”.²⁵⁵ La modernidad era el ideario político y económico de los gobiernos posrevolucionarios. Ambos gobernantes se ubicaban ya en la reconstrucción del Estado mexicano.

En 1920, los problemas hacendarios en el estado eran más que graves. Silva asumió la gubernatura después de dos gobiernos interinos. En ambas administraciones habían quedado adeudos atrasados, algunos de ellos contraídos durante el Porfiriato; los impuestos de la minería disminuyeron ante la crisis nacional. En este panorama y después de constatar que durante los gobiernos de Barragán y Martínez se abusó de la facultad que tenían los gobernadores para condonar impuestos, la primera reforma hacendaria consistió en derogar tal facultad. Los municipios que a partir de 1917 tenían autonomía jurídica y hacendaria no estaban en mejores condiciones; Silva señaló que se debía a la incapacidad para administrar los recursos y a la dificultad para recaudar impuestos.²⁵⁶

La disminución del trabajo en las minas ocasionó problemas con los mineros en diferentes partes del país. Para evitar manifestaciones, el gobierno estatal ayudó enviando a Catorce \$1 000.00 de maíz. Las obras públicas y en comunicaciones eran reducidas. Seguía el reparto de tierra, tanto en los ejidos de nueva creación como de restitución, y la ampliación de algunas propiedades en diferentes regiones del estado.

En el informe sobre la educación pública del gobernador interino, Ángel Silva hizo evidente que las condiciones económicas del estado seguían siendo débiles, y las de los municipios, críticas. El gobierno ayudó a los municipios más pobres, a otros solo se les dotó de útiles y libros. Silva reconoció que la verdadera autonomía municipal residía en que los municipios tuvieran mayores ingresos que les permitieran afrontar un buen trabajo de obra pública. Con base en ello, parece que desconocía si los ayuntamientos estaban abriendo escuelas públicas, aunque lo afirmó sin explicitar en dónde.

México. Se le considera el primer economista de la revolución. Gaceta Parlamentaria, año IV, número 711. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/58/2001/mar/20010320.html>

²⁵⁵ AHESLP, Informe de gobierno de Rafael Nieto, 1922.

²⁵⁶ AHSLP, Informe de Gobierno de Ángel Silva, 1920.

En 1917 ya era evidente la municipalización de las escuelas: existían 123 escuelas sostenidas por los municipios; solo cuatro escuelas primarias públicas y la Escuela Normal Mixta eran financiadas plenamente por Estado. No se especifica a cuántos municipios ayudaba el gobierno ni en qué medida; seguramente lo hacía, ya que algunos municipios eran muy pobres.

Tabla 1.7.

Estadísticas de la educación pública en San Luis Potosí, 1921		
<i>Escuelas Públicas</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Asistencia</i>
Número		
197	34 Propietarios y fincas	Inscritos: 10000 niños 9000 niñas Asistencia: 14 000
	123 Municipios	
	4 Estado	
	36 Particulares	
Escuela Normal Mixta	Estado	134 alumnos: 46 varones 88 señoritas

Elaboración propia con base en el Informe de Gobierno de Ángel Silva, 1920, AHSLP.

La municipalización acentuó la desigualdad de oportunidades de la población para asistir a una escuela pública. Los municipios que tenían recursos económicos podían solventar más de una y en diferentes localidades. Los municipios pobres, probablemente, solo podían sostener una en la cabecera municipal. Las escuelas sostenidas por los propietarios de fincas es otro asunto que tampoco está muy claro, sobre todo porque no todos estaban dispuestos a sostenerlas, y quienes lo aceptaban no se sabía en qué condiciones lo hacían.

En las escuelas públicas laboraban 464 profesores: 170 directores, 66 de ellos con título expedido por la Escuela Normal del Estado; 294 ayudantes, de los cuales 263 eran mujeres y 31 varones. Solamente 38 por ciento de los directores eran titulados, lo que deja ver que los profesores y las profesoras suficientemente preparados era una necesidad del Estado. La ausencia de profesores varones, sobre todo en las ayudantías, fortaleció la feminización del magisterio, aunque, al parecer, los puestos directivos seguían perteneciendo a ellos.

Apenas se estaba recuperando el estado de los estragos de la reciente revolución; las consecuencias de esta en materia de economía eran deplorables. Para 1922 había mayores signos de mejoría y parecía perfilarse un futuro más alentador. Al inicio del gobierno de Nieto se pensaba que vendrían épocas de prosperidad y de bienestar común. Probablemente nadie imaginaba que después de que Nieto dejara la gubernatura los problemas políticos por la misma se acentuarían. Los signos de un mejor porvenir a los que se refería Nieto eran todavía frágiles; los bienes del Estado apenas alcanzaban a cubrir las necesidades más urgentes; los sueldos de los funcionarios se estaban nivelando, solo se les adeudaban dos decenas; era difícil que el gobierno se pusiera al corriente de los adeudos, ya que los pagos se habían suspendido durante el movimiento armado. Las obras que realizaba el gobierno eran muy pocas; la mayoría se concesionaba a particulares, por ejemplo, las obras hidráulicas: la administración y construcción de presas en diversas regiones del estado.²⁵⁷

Si las condiciones de la hacienda del gobierno eran difíciles, el estado financiero de los ayuntamientos era angustioso; vivían en una miseria casi permanente debido a la falta de eficiencia para manejar los recursos municipales y la incapacidad para recaudar impuestos. Ambas actividades eran desconocidas para los funcionarios de este nivel de gobierno que siempre fueron dependientes de una administración central. La figura del municipio con autonomía apenas se instauró en el artículo 115 de la recién promulgada Constitución; cinco años después, apenas estaba en un periodo de ajuste, y no les iba muy bien. Rafael Nieto trató de concretar algunas de las leyes emanadas de la Constitución de 1917; las propuestas de reforma que impulsó trataban de ordenar áreas de la administración pública, algunas de ellas eran relevantes por el adelanto en cuestiones culturales en la época como el voto femenino.²⁵⁸

Nieto propuso la implantación de tribunales infantiles, el estudio y expedición de los códigos de procedimientos penales y civiles. En lo electoral, introdujo una iniciativa para implantar el referéndum y la revocación. Además, sugirió al Poder Legislativo que se discutiera el respeto completo al municipio libre permitiendo que fueran los mismos municipios quienes calificaran sus elecciones de ayuntamientos. En el área laboral, propuso

²⁵⁷ AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Nieto, 1922

²⁵⁸ Sobre esta medida, Nieto señaló que se insistiría por considerarla como una de las más avanzadas y necesarias en el medio de entonces. AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Nieto, 1922.

que el Congreso estatal reglamentara el artículo 123 de la Constitución en lo referente a la propuesta de utilidades, salario mínimo e indemnización de accidentes.²⁵⁹ Era difícil la implementación de estas reformas, principalmente por las condiciones sociales que seguía viviendo el país.

Al tomar posesión de la gubernatura, Rafael Nieto reconoció que el sostenimiento de la educación pública en el estado era muy difícil. La mal manejada autonomía municipal repercutió en la educación: en muchos lugares del estado no había una sola escuela; prácticamente era un desastre educativo. Ante esta situación, el gobierno del estado recomendó a los municipios establecer un contrato con la federación, pues existía la posibilidad de aprovechar una parte de los \$200 000.00 que esta tenía destinado invertir en el estado de San Luis Potosí.

1.3.1.1. La Escuela Normal Mixta

Durante el gobierno interino de Severino Martínez, el 1º de junio de 1920 tomó posesión como subdirector de la Escuela Normal Mixta el profesor Luis G. Medellín Niño.²⁶⁰ Meses más tarde, en mayo de 1921, fue nombrado director de la misma Escuela, cargo del que se separaría el 1º de febrero de 1923. Durante su gestión, se reformó el programa de estudios de la Escuela Normal, con lo cual se distinguió como una escuela urbana que consideraba en sus programas materias relacionadas con el medio rural, y en lo social trataba de responder, a partir de su plan de estudios, a los cambios que produjo la revolución y que se plasmaron en las iniciativas de Vasconcelos: reorientar la enseñanza normal para hacerla mucho más comprometida con el pueblo y la revolución.²⁶¹

El 30 de mayo de 1921, Rafael Nieto, gobernador constitucional del estado,²⁶² promulgó la Ley de Educación Primaria y Normal del Estado de San Luis Potosí, en la cual se asentó la estructura directiva que deberían tener instituciones como Escuela Normal

²⁵⁹ AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Nieto, 1922.

²⁶⁰ Luis G. Medellín fue estudiante de la Escuela Normal de Profesores en los últimos años del Porfiriato, con formación militar. Después de egresar de la Escuela Normal, ya como catedrático de esta, hizo intentos para cursar la carrera de Derecho en el Instituto Científico y Literario, lo cual provocó muchos problemas con los estudiantes del Instituto que valoraban muy poco la formación de los normalistas. Fue director de la Escuela Normal por breve tiempo, aunque suficiente para realizar la reforma curricular de las materias. Fue reconocido como potosino ilustre por el Congreso del estado el 16 de junio de 1997. PO, 16 de junio de 1997.

²⁶¹ A. Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 36.

²⁶² J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

Mixta. Una de las diferencias era que, al atender los dos sexos, se hizo necesario un prefecto para cada uno, además de la exigencia de competencia y probada capacidad de los prefectos y catedráticos. Las condiciones de los estudiantes para obtener una pensión serían el reconocimiento de su dedicación al estudio y la falta de recursos. Asimismo se especificaban las causas por las que se podía perder la pensión, y los requisitos de ingreso para los estudiantes.²⁶³ Con independencia de los trabajos ordinarios, en la ley se propuso que los estudiantes fundaran sociedades que tuvieran por objeto el mayor desarrollo de la educación física, intelectual y moral de los mismos, lo cual podría relacionarse con la implementación de talleres.

En el caso de los directores de la Escuela Normal, Gamiz y Medellín, su participación en el diseño o adaptación de los planes de estudios muestra que el Estado no determinaba de forma unilateral lo que se enseñaba en la institución; intervenían quienes tenían a cargo la educación, en específico quienes dirigían la institución normalista.

El 10 de febrero de 1923 fue nombrado director de la Escuela Normal el profesor Francisco C. Rodríguez. El nombramiento fue expedido por el Consejo Universitario, debido a que la Ley de Educación Primaria y Normal, por el decreto 106 de la XXVII Legislatura, estableció que la Escuela Normal del Estado formaría parte de la Universidad de San Luis Potosí, dependiente de la Facultad de Pedagogía.

Esta situación cambió el 30 de mayo del mismo año, cuando la institución se convirtió de nuevo en dependencia del ejecutivo del estado. La Escuela Normal estaba en manos del gobierno del estado, quien otorgaba la pensión a los estudiantes, decidía sobre la situación laboral de los maestros, sobre todo en lo relacionado con ceses y contrataciones. En lo curricular, seguía orientada por el plan de estudios de 1921, y mantenía una planta de maestros estable.

1.3.2. Aurelio Manrique: Inicio de cacicazgo

²⁶³ Ley de Educación Primaria y Normal en el estado de San Luis Potosí, expedida por la XXVI Legislatura en el Decreto número 83; promulgada por el ejecutivo del estado el 30 de mayo de 1921, San Luis Potosí, 1923, Talleres Gráficos de la Escuela Industrial Benito Juárez. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, año 1921, caja 1.

En 1924 se suscitaron problemas electorales entre Manrique y Prieto Laurens, candidato al gobierno por el Partido Cooperativista, quien tenía fuertes lazos con De la Huerta y con las clases privilegiadas potosinas:

Era un brillante joven proveniente de los sectores medios ilustrados, su fuerza política no provenía del estado, presidió el Partido Nacional Cooperativista y era uno de los políticos más importantes de todo México²⁶⁴ y Aurelio Manrique, maestro normalista de treinta años que había seguido los pasos políticos e ideológicos de Soto y Gama y era como él, un orador fogoso y carismático,²⁶⁵ candidato del Partido Agrarista.

En el desempeño de ambos durante la contienda electoral para gobernador del estado predominó la trampa, la represión y otras maniobras que provocaron serios disturbios en el estado. Al término de la elección, ambos se decían ganadores. El primero, asumiéndose como gobernador, tomó el palacio de gobierno; el segundo, con las mismas intenciones, hizo lo propio en Matehuala. La rebeldía de De la Huerta dejó en una situación incómoda a Prieto Laurens ante el gobierno federal. La intervención de Álvaro Obregón definió la situación y, poco tiempo después, Manrique asumió el control de la administración. A partir de este evento, el apoyo que Cedillo brindó a Manrique le creó las condiciones para imponer su cacicazgo en todos los espacios del territorio estatal.²⁶⁶

Las primeras acciones gubernamentales de Manrique fueron la reorganización de los servicios públicos y la creación de las condiciones para que la Legislatura reanudara sus trabajos. Propuso que el Poder Legislativo estableciera que el presidente del Supremo Tribunal de Justicia y el presidente del Poder Judicial, al igual que el gobernador, cada año informaran de las labores realizadas, y encomendó al Poder Judicial la preparación de los jueces foráneos. Afirmaba que algunos jueces que se desempeñaban en municipios del interior trataban de realizar su labor solo con buena voluntad y esfuerzo. La administración pública delegó algunas de sus funciones; creó las oficinas públicas del departamento de Catastro, el Registro Público de la Propiedad y Comercio y la Junta Central de Conciliación y Arbitraje.²⁶⁷

²⁶⁴ R. Falcón, *óp. cit.*, p. 149.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 150.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 153.

²⁶⁷ AHESLP, Informe de Gobierno de Aurelio Manrique, 1922.

Los problemas económicos persistieron por varios años. Una de las áreas más afectadas fue la educación pública. En 1922, Manrique reconoció que no se estaba cumpliendo con esa tarea como se debía. A causa de la recién decretada autonomía municipal y del incipiente proceso de federalización, las estadísticas informadas por cada gobernante no coincidían. Una de las razones pudo ser el desconocimiento del gobierno acerca de lo que hacían los ayuntamientos en ésta área. En ese mismo año, Manrique informó de la existencia de 362 escuelas, clasificadas según el nivel de educación. Una diferencia mínima en la atención educativa a hombres y mujeres aún persistía; a pesar de que el magisterio ya era femenino, asistían a las escuelas públicas 11 103 alumnos varones y 9 172 mujeres.

En el periodo de Manrique, el porcentaje de directores con título seguía disminuyendo: era apenas de 23 por ciento de 252 directores; en el caso de los ayudantes era similar, 23 por ciento de 242. En las escuelas particulares, el número de profesores titulados era de 35, de un total de 49, es decir, 71 por ciento. Probablemente, una de las razones eran las mejores condiciones laborales de los profesores en las instituciones particulares;²⁶⁸ otra era la feminización del magisterio y, por lo tanto, el pago de salarios más bajos. Además, en estos gobiernos persistía la impuntualidad en el pago de los salarios de los profesores.

1.3.3. Abel Cano: Anticlericalismo

En 1925, al dejar el gobierno Manrique, asumió la administración estatal el doctor Abel Cano, aliado de Cedillo en la Legislatura que promovió la caída de Manrique. A su gobierno, mediado por la influencia de Cedillo, le correspondió convertir en realidad las cláusulas anticlericales de la Constitución: el 15 de febrero de 1925 obligó a todos los sacerdotes extranjeros a salir del estado y estableció un número determinado de curas por municipio. En su gobierno los problemas hacendarios persistían, y para atenuarlos se implementaron dos acciones: se propuso allegar al erario público por todos los medios legítimos posibles la mayor cantidad de recursos que aumentaran su fondo, hizo

²⁶⁸ *Idem.*

modificaciones a la ley de egresos y creó numerosos impuestos. Durante su administración tuvo apertura el Departamento del Trabajo y Previsión Social.²⁶⁹

En 1925, el estado de la educación pública que expuso el gobernador Cano era confuso. La matrícula en la Escuela Normal Mixta aumentó: se inscribieron 75 varones y 580 mujeres. El número de docentes se incrementó muy poco; en la categoría de ayudantes solamente se contrataron ocho, y dos directores. El cambio drástico se realizó en la clasificación de las escuelas; una de las causas principales fue la federalización de la educación: de las 254 escuelas primarias oficiales que había en 1922 quedaron 27; aumentaron tres veces más las escuelas primarias superiores; las rurales y de adultos se incrementaron sustancialmente; de las primeras había 110 y de las segundas había 12. En la información sobre este rubro destaca la partida de diez pesos mensuales destinados al mejoramiento físico, moral e intelectual de la tribu otomí, y las gestiones para que la empresa The Salinas of México Limited Company estableciera una escuela para los hijos de los trabajadores.²⁷⁰

El impulso de la apertura de las escuelas particulares también fue evidente: de 54 escuelas de este tipo que funcionaban en 1922, su número se elevó a 85. Aunque haciendo énfasis en el respeto a los preceptos constitucionales, se ordenó la clausura de los Colegios Eucarístico, San José, Seminario Conciliar y Sagrado Corazón. Este último, para seguir funcionando, cambió su nombre por el de María Isabel Morán. Los últimos acontecimientos fueron el preámbulo de los problemas nacionales que el Estado tuvo con la Iglesia, y que Abel Cano como gobernador de San Luis Potosí tuvo muy en cuenta, no así Saturnino Cedillo.

Al año siguiente, las estadísticas de la educación pública ya contemplaban en forma separada las escuelas que tenían como sostén al gobierno estatal y las que dependían de la federación. El proceso de federalización continuó en las administraciones siguientes. El estado financiaba 304 escuelas oficiales, con una erogación de 181 865.01 pesos, mientras la federación se hacía cargo de 172 escuelas, con un financiamiento de 213, 108.50

²⁶⁹ AHESLP, Informe de Gobierno de Abel Cano, 1925.

²⁷⁰ *Idem.*

pesos.²⁷¹ El presupuesto otorgado por el gobierno a la educación pública ya era menor al que destinaba la federación, aunque el gobierno todavía consideraba a las escuelas municipales.

1.3.4. Saturnino Cedillo: Cacicazgo

El gobierno de Abel Cano fue el preludio de la llegada al gobierno de Saturnino Cedillo. En 1927, Cedillo tomó la decisión de convertirse en gobernador y, aun como candidato único, decidió realizar campaña electoral. Su gubernatura fue el inicio formal de la intervención directa que tendría en el gobierno del estado desde ese momento hasta 1939; en 1927, como gobernador, detrás de las decisiones de los siguientes mandatarios y algunos trabajadores de su hacienda. Durante la campaña de Cedillo, la participación de los maestros fue abierta. Agrupados ya en una asociación en la que participaban directores y profesores de las escuelas primarias oficiales y la Escuela Normal Mixta, decidieron realizar un festival con la finalidad de apoyar la candidatura. La organización del evento estuvo a cargo del director y de profesores de la Escuela Normal. Se estableció una cooperación monetaria de los maestros de acuerdo con el sueldo que percibían, y a cada una de las escuelas primarias le correspondió preparar un número artístico. El director de la Escuela Normal Francisco C. Rodríguez pronunció el discurso oficial.²⁷² A los pocos días, Rodríguez de nuevo fue invitado a pronunciar un discurso, ahora en el pueblo de Ojo Caliente.²⁷³

En ambos discursos, Rodríguez enfatizó los orígenes humildes del candidato, relacionándolos con una vida de sufrimiento, que lo hacían el candidato ideal, aunque era el único. La gira le ayudaría a conocer las necesidades del pueblo. Reconocía que, aun sin ser

²⁷¹ AHSLP, Informe de Gobierno de Abel Cano, 1927.

²⁷² En su discurso, el profesor Francisco C. Rodríguez reconoció que el general Cedillo era el candidato popular. Señala sus orígenes humildes y sus cualidades personales; enfatiza la creencia de que el candidato hacía la gira para darse cuenta de las necesidades de los desheredados, e intentó relacionar el pasado humilde del candidato con las necesidades de los ciudadanos. Reconocía su valentía en la defensa de los principios de la revolución. Exhortó a quienes lo escuchaban a confiar y a cifrar en él sus esperanzas, “porque se tiene la certeza de que no olvidará a los oprimidos y campesinos”. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1926.

²⁷³ Hablaba en nombre del pueblo de Ojo Caliente. “Reconoce que es un hombre que ha sufrido. Es el único hombre que puede salvar al Estado y conducirlo al progreso. Se brinda el apoyo incondicional del pueblo de Ojo Caliente. Se menciona que se cree que el candidato ha realizado una ‘labor encomiable’. Aun no siendo gobernador ha solucionado algunos problemas del estado. Se menciona que el pueblo cree que el candidato ‘tiene bellos ideales en su corazón’”. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1926.

gobernador, ya había solucionado algunos problemas del estado, por lo que representaba una esperanza en su progreso.²⁷⁴ Este acercamiento inicial con los profesores no garantizó una buena relación con la Escuela Normal, ni con la educación pública.

Desde el inicio de su periodo (1927 a 1930) como gobernador, Saturnino Cedillo tuvo clara una política educativa: impulsar la creación de las escuelas rurales o, cuando menos, que el erario público se hiciera cargo de su financiamiento, y promover que el gobierno federal interviniera con mayor fuerza en el resto de las escuelas públicas.

Cedillo manifestó que en su gobierno se dio preferencia a las escuelas rurales porque por mucho tiempo fueron objeto de abandono, que su gobierno tuvo como meta enmendar ese error “en un espíritu de equidad y justicia”. Argumentó que la disminución de las escuelas oficiales obedeció a que el gobierno federal se hizo cargo de muchas de ellas; siguieron funcionando, pero sin costar al erario del estado y sin perjuicio de la educación pública. La comparación entre el periodo de Abel Cano, antecesor en el gobierno de Saturnino Cedillo, y este muestra una notable disminución de las escuelas oficiales: casi cien escuelas oficiales menos. Entonces las escuelas con financiamiento federal eran 169, de las cuales 158 eran rurales, agregándose la Escuela Normal de Rioverde²⁷⁵ y la Escuela Tipo.

En mayo de 1931, el gobernador del estado Saturnino Cedillo propuso una Ley de Educación Primaria, la cual fue expedida por el Congreso del estado bajo el decreto 50. Reconoció que la “educación era la base del mejoramiento de la cultura y de la sociedad sobre todo en el medio rural, está debería ser nacionalista, democrática, activa y social de acuerdo a los principios de la revolución social”.²⁷⁶

Su preocupación por la educación rural fue congruente con las acciones, pero no con el arropo que dio a las escuelas particulares. En los primeros artículos se explicita la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación primaria para los niños en edades de 6 a 14 años, privilegiando las comunidades campesinas y agrarias. Contrario a las actividades anticristianas que se realizaban fuera del estado, promovió la creación de escuelas

²⁷⁴ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1926, Caja 14.

²⁷⁵ AHSLP, Informe de Gobierno de Saturnino Cedillo, 1928.

²⁷⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1926, Caja 14.

particulares en todos los niveles educativos (de párvulos, primarias rudimentarias y superiores, y normalistas), con la condición de que cumplieran con los mismos reglamentos que las escuelas oficiales, como la edad de ingreso de los niños, la asistencia de los maestros a las conferencias pedagógicas, la habilitación de los establecimientos educativos para que cumplieran con su función de manera eficiente. En la educación normalista se exigía que cumpliera con las prácticas pedagógicas y que además realizara una obra social.²⁷⁷

El gobierno del estado se hizo cargo solo de la educación en el medio rural. En las zonas urbanas y suburbanas, la educación particular tuvo las puertas abiertas. Hizo copartícipe en el financiamiento de la educación al gobierno del estado, los municipios y fondos privados. Socialmente, la responsabilidad también fue compartida al promover la conformación de sociedades de padres de familia en las comunidades rurales y en las ciudades, así como los comités de educación. Ambas asociaciones estarían conformadas por padres de familia y vecinos.²⁷⁸ Que el Estado reconociera que su obligación era principalmente con la educación primaria en comunidades rurales pudo ser resultado de la forma en que se utilizaba el dinero ante las múltiples actividades que realizaba el gobierno, propia de intereses personales de quien gobernaba, como la lucha cristera.

En 1930, los maestros potosinos hicieron una huelga porque el gobierno estatal desvió el dinero de sus salarios para sostener la lucha cristera²⁷⁹ en otros estados de la república. Entre las áreas que dejó de atender estaba la educativa; no se pagaron los sueldos magisteriales por varias decenas. En esta huelga la participación de los maestros que laboraban en la Escuela Normal fue muy clara y decidida. El comité de huelga estaba “formado por profesores de reconocida competencia y magnífico decoro profesional” como

²⁷⁷ Ley de Educación Primaria de 1931. AHSLP, Colección Leyes y Decretos, años 1880-1936.

²⁷⁸ Ley de Educación Primaria de 1931. AHSLP, Colección Leyes y Decretos, años 1880-1936.

²⁷⁹ 20 de agosto de 1930. “Hoy tuve oportunidad de escuchar amena charla con el representante del Poder Ejecutivo del Estado, Sr. Eugenio B. Jiménez, con motivo de la protesta que el magisterio de San Luis Potosí, hace por falta de sus pagos y pude darme cuenta de la desastrosa situación económica por la que atraviesa un Gobierno que está representado por individuos a quienes únicamente su audacia los ha colocado en puestos que no pueden ni deben desempeñar”. R. Otero, *Crónica de una huelga*, p. 12.

Jesús M. Isaías, Maximino Ríos, Sara M. Rivera y el director de la misma Escuela, Francisco C. Rodríguez.²⁸⁰

Esta situación continuó en las reformas a la ley hechas en 1936. El gobernador, Mateo Hernández Netro, ratificó que el Estado tenía la obligación de proporcionar educación gratuita, de preferencia a las comunidades campesinas y agrarias, promoviendo por todos los medios que los particulares participasen en la educación de las escuelas urbanas y suburbanas.

De esta manera se deslindó de los gastos que implicaba la educación pública. Defensor de las causas del clero y de las escuelas que este fundó, estableció que las escuelas particulares tenían la obligación de otorgar becas a un estudiante de bajos recursos por cada 25 alumnos que pagaran, y promovió la apertura de escuelas particulares por cooperativas de maestros. En el discurso definía a la educación primaria como:

Democrática, activa y socialista, excluyendo toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios. Organizando sus actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social, de acuerdo con los principios conquistados por nuestra revolución social.²⁸¹

Esto podría considerarse contradictorio, ya que en la realidad fue precisamente en este periodo cuando las escuelas particulares católicas proliferaron. Cedillo facilitó la apertura de escuelas católicas. Muchas familias católicas enviaron a sus hijos a educarse en la capital potosina. Para 1935, cerca de 25 por ciento de los sacerdotes del país vivía en San Luis Potosí.²⁸² Estas contradicciones pueden tener sentido si consideramos que las reformas que realizó Netro (trabajador de una hacienda de Cedillo) seguían teniendo la influencia de Saturnino Cedillo y, para esos momentos, este tenía serias dificultades con Lázaro Cárdenas. Al respecto, Velázquez señala:

El día 3 de mayo de 1935, después de haber sido gobernador Cedillo conferenció con Lázaro Cárdenas, que siendo ya presidente de la República, trató vanamente de persuadirle

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 20.

²⁸¹ Reformas a la Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí. Decreto número 72. AHS LP, Colección de Leyes y Decretos, años 1880-1936.

²⁸² I. Monroy, *Historia breve de San Luis Potosí*, p. 282.

a que en el estado potosino secundara la política educacional socialista. Cedillo ratificó su posición, declarando enfáticamente que no toleraría que en San Luis Potosí se implantara la educación socialista.²⁸³

Durante la gestión directiva del profesor Francisco C. Rodríguez, bajo el gobierno del General Saturnino Cedillo, la situación económica de la Escuela Normal del Estado era muy difícil (en general, el ramo de la educación normalista se encontraba en completo abandono). En 1928 recibió un financiamiento de \$46 416.75. Para estimular el ingreso a la Escuela Normal, Cedillo expuso que se estaba organizando un congreso de profesores en el cual se discutirían normas pedagógicas, de legislación y programas adecuados de estudio.

Consideraciones finales

Los documentos analizados en el periodo de investigación proporcionan elementos que muestran, por una parte, las características del Estado mexicano y su intervención en la educación pública en San Luis Potosí: el primero, expone a un Estado porfiriano que por veintisiete años definió un sistema educativo lo suficientemente sólido para establecer directrices por varios años después de la revolución mexicana. Las condiciones sociales y políticas que lo permitieron, fue una fuerte oligarquía conformada por un grupo de familias que poseían intereses y negocios en prácticamente todas las áreas económicas del estado: enormes extensiones de tierra, minería, pequeñas industrias. Por otra parte, estaba el pueblo que principalmente se dedicaba a la agricultura y al servicio doméstico, además de una pequeña clase media, en la que se agrupaban los oficiales y empleados. La sociedad potosina de principios del siglo XX, estaba polarizada por una enorme desigualdad y extrema pobreza.

El segundo, la destrucción del Estado durante la revolución y los intentos de algunos gobernantes para transformar la educación pública a pesar de las críticas circunstancias económicas y políticas. Desde los primeros gobiernos revolucionarios, el reformismo social estuvo presente en las acciones educativas de algunos gobernantes, aunque la mayoría le apostaba a extensión de la educación primaria a las masas, pocos tenían claras directrices para lograrlo, aunado a condiciones económicas deplorables. Sin

²⁸³ P. F. Velázquez, *La historia de San Luis Potosí*, p. 385.

embargo, fue en esta etapa cuando se sentaron las bases de una educación normalista más equitativa en cuanto al género, a la clase social.

Y el tercero, la construcción del Estado revolucionario, desde las reformas de algunos gobiernos revolucionarios y la agencia de estudiantes y profesores normalistas. La inestabilidad política en el estado en los años veinte y el posterior cacicazgo de Saturnino Cedillo, no fueron las mejores condiciones para que el sistema educativo se fortaleciera. Hasta, poco antes de 1921 seguían rigiendo las ideas educativas de los gobiernos revolucionarios. Fue hasta 1921, que la política educativa federal de Vasconcelos y la Constitución de 1917 se concretizaron en las reformas de Rafael Nieto.

En los tres momentos se identifican rasgos comunes en la relación entre el Estado y la educación. La intervención del Estado en la educación pública y, por ende, en la formación normalista es una constante, solamente diferenciada por el nivel de intensidad e involucramiento. Es claro que una política educativa funciona por el despliegue de recursos y acciones que establece el Estado, pero también intervienen las características contextuales: el tiempo y el espacio y las acciones de hombres y mujeres que establecen diferencias e influyen en el desarrollo de las acciones de otros.

CAPÍTULO II.

CONTENIDOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAR PROFESORES Y PROFESORAS: DE LA INSTRUCCIÓN A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Este capítulo analiza las características de los contenidos pedagógicos del Plan de Estudios de 1884 vigente en la formación normalista durante el periodo porfirista y las reformas posteriores, resultado de las múltiples aportaciones de los gobiernos revolucionarios que transformaron la instrucción primaria en educación. Intenta demostrar la intervención del Estado en la formación normalista a través de la imposición de planes de estudios sustentados en creencias, intereses y expectativas sobre una determinada función de la educación pública, y concretados en políticas educativas desplegadas por el Estado acordes con las circunstancias sociales y políticas que se vivían.²⁸⁴

Los planes de estudio de las Escuelas Normales han sido uno de los elementos sustanciales que inciden en las características de la formación profesional de los profesores y posteriormente se extenderán a las funciones que el profesor desempeñará en el aula. Como recurso del Estado, su elaboración no es solamente una tarea académica; conlleva, además, una instrumentación ideológica, frecuentemente ajustada a presupuestos limitados.²⁸⁵

Durante el Porfiriato en San Luis Potosí, la formación de los profesores implicaba una intervención directa y firme del Estado. La instauración de un proceso específico en la selección de los aspirantes, el otorgamiento de becas para estimular el interés por la profesión, la organización de las Escuelas Normales, la expedición de un título que habilitaría a los egresados para el ejercicio docente en las escuelas públicas, la determinación del qué y el cómo enseñar a través del diseño e implementación de planes de estudio y formas específicas de enseñanza son elementos suficientes para pensar en una política pública sólida en educación.²⁸⁶

²⁸⁴ Álvarez señala que los contenidos esenciales de la formación de los profesores son el conocimiento disciplinar, el proceso de aprendizaje y las metodologías fundamentales; las habilidades para la instrucción, la observación y el estudio, y las actitudes para construir relaciones positivas con los educandos. I. Álvarez, *La difusión de las ideas...*, p. 331.

²⁸⁵ T. González, "Trazos históricos sobre la formación de maestros", p. 175

²⁸⁶ La acción del Estado en el campo de la educación motiva la política educativa, que se define como el conjunto de disposiciones gubernamentales que, con base en la legislación en vigor, forma una doctrina

Durante el periodo revolucionario, prácticamente cada uno de los gobiernos que llegaban al estado intentaban reformar la educación que se otorgaba en las escuelas públicas y en las Escuelas Normales.²⁸⁷ La coyuntura que representó este movimiento introdujo cambios sustanciales, en los cuales la educación del pueblo tenía un papel predominante en la construcción de un Estado democrático.²⁸⁸ Con independencia de la época, fue evidente la presencia de la agencia de los profesores y estudiantes normalistas en relación con las políticas educativas que establecían los gobiernos estatales, específicamente David G. Berlanga.

2.1. Fin del Porfiriato: Instrucción pública

En 1910, Juan Rentería y Bartolo Guardiola, delegados de San Luis Potosí al Congreso Nacional de Educación Primaria en la ciudad de México, informaron sobre la situación en que se hallaba la educación en el estado: la clasificación de las escuelas trataba de atender a diferentes grupos sociales, pero su capacidad era limitada para la mayor parte de la población: existían 23 jardines de niños, 118 escuelas de educación elemental, 34 de instrucción superior. La diferencia entre las dos últimas era notable: eran pocos los alumnos que podían acceder a una instrucción superior; si lo hacían, escaso número de ellos la terminaba. Existían 222 escuelas rurales en todo el estado, la mayoría de ellas ubicadas en lugares con mayor población. Para atender la instrucción de la población adulta se contaba con 16 escuelas suplementarias y dos Escuelas Normales.²⁸⁹

La inversión educativa del gobierno no era suficiente; no se cubrían las necesidades de instrucción del territorio estatal, por lo que permitía que otras instancias invirtieran también en educación: municipios, particulares y clero. El Estado asumía la educación de 539 escuelas, con una matrícula de 34 893 alumnos, de los que 19 854 fueron aprobados en los

coherente, utiliza determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados por el Estado en materia de educación. V. Gallo, *Política Educativa en México*, p. 11.

²⁸⁷ En diversas etapas de la historia de México, las medidas gubernamentales de carácter educativo han sido consecuencia de la inspiración personal de los gobernantes o resultado de la acción de los partidos temporalmente en el poder. Las instituciones creadas en un periodo carecían de validez en el siguiente, y los planes, reformas y campañas iniciados durante la gestión de un gobernante dejaban de tener interés para quien lo sustituía. *Ibid.*, p. 11.

²⁸⁸ A. Knight, "Revisionismo, antirevisionismo y política. ¿Hay espacio para una nueva interpretación de la Revolución Mexicana?", p. 12

²⁸⁹ SIPyBA, Congreso de Educación de 1910. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. p. 36

exámenes generales, y 1 536 estaban terminando su educación.²⁹⁰ Por múltiples razones, solo 56 por ciento de los alumnos inscritos aprobaron los exámenes, y de ellos, cuatro por ciento terminó la instrucción primaria. La cantidad de escuelas reportadas no correspondía con los resultados académicos que se esperaban; había muchas escuelas, pero las condiciones en las que laboraban era el problema.

El reducido número de alumnos que terminaban la instrucción primaria redundaba en el porcentaje de alumnos que seguían estudiando en las Escuelas Normales y en el Instituto Científico y Literario, y probablemente influía en la cantidad y en la calidad de la formación de los alumnos que ingresaban a la Escuela Normal.²⁹¹ En este contexto, la formación de los profesores tenía una organización similar; los estudiantes podían obtener el título de profesor de instrucción elemental y profesor de instrucción superior.

Eran pocos los estudiantes que aspiraban a ser profesores de escuela primaria superior y menos los que lo serían. La decisión de los profesores estaba influida por el financiamiento de los municipios de origen, o del mismo Estado que no estaba interesado en dar a la población instrucción secundaria, además de la constante demanda de profesores.²⁹² Las consecuencias eran evidentes: seguía atendiéndose solamente una instrucción primaria elemental.

2.1.2. El plan de estudio de 1884: Instrucción, disciplina y género

La Ley de Educación Primaria y Normal de 1884 estuvo vigente en el estado por veintiocho años; durante ese tiempo, la formación pedagógica de los profesores y profesoras en el estado se fue organizando en torno a tres ejes: diferencias de género, conocimiento sociocultural y orden. Existían dos instituciones normalistas diferenciadas por el género, una Escuela Normal de Profesores y una Escuela Normal de Profesoras, con un plan de estudios común en algunas materias y diversificado en otras. La elección del internado como base de la organización escolar, con características, condiciones y prerrogativas

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 371.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 372.

²⁹² A pesar de que en el Congreso de 1889 se estableció que los gobiernos debería poner mayor énfasis en una educación complementaria de la instrucción primaria básica, el mínimo de conocimientos para el pueblo había aumentado. La segunda parte del dictamen sobre la educación primaria señala que no debe limitarse a la instrucción elemental a las masas populares, sino que debe obligárseles a concurrir a las escuelas primarias superiores que son el complemento de una buena educación popular. L. Zea, *Del Liberalismo a la Revolución en la Educación Mexicana*, p. 158.

completamente opuestas en cada una de las instituciones, implicaba en sí misma una formación basada en el orden y la subordinación, y procesos de reclutamiento, selección y permanencia orientados por diferentes propósitos de formación: profesores bajo un régimen militar estricto y disciplinado y profesoras educadas en un ambiente de cuidado y actividades “propias de su sexo”.

La formación normalista de profesores y profesoras tenía elementos comunes, como la mayor parte de las materias del plan de estudios, el enfoque en la enseñanza, la organización de los exámenes, las clases impartidas por los mismos maestros y las características de la práctica en las escuelas anexas de cada institución, aunque esta también separaba a los estudiantes normalistas: varones a las escuela de niños y mujeres a la de niñas.²⁹³

La demanda de profesores y profesoras era una causa frecuente que orientaba algunas características de la profesión, como la duración y la graduación. En algunas ocasiones la duración se reducían a tres años de estudio, en otras, era de cuatro años o más. La graduación de la carrera en dos niveles respondía a la necesidad de formar profesores que atendieran las escuelas de primaria superior, de donde egresarían los estudiantes que posteriormente asistirían al Instituto Científico y Literario.

La organización del plan de estudios de las Escuelas Normales de Profesores y Profesoras se constituyó con base en dos carreras: profesores de instrucción elemental y profesores de instrucción superior. Los primeros serían considerados de primer orden, y estudiarían las materias de Lectura Declamada, Escritura y Caracteres Perfectos, Gramática Castellana, Literatura, Inglés, Francés, Raíces Griegas, Aritmética, Álgebra, Geometría, Teneduría de Libros, Física, Astronomía, Botánica, Zoología, Geografía, Historia de México, Historia de la Educación, Disposiciones Vigentes en el Estado, sobre la Instrucción Pública, Higiene, Pedagogía, Dibujo Lineal y de Ornato, Música Vocal, Gimnasia y Táctica Militar. Este plan de estudios debería cubrirse en un periodo de cuatro años.²⁹⁴

Los profesores de segundo orden estudiaban las materias del plan anterior, al cual se la agregó para este nivel Trigonometría, Química, Mineralogía, Geología, Fisiología y

²⁹³ Plan de estudios de la ley del 30 de mayo de 1884 expedida por el gobernador Pedro Díez Gutiérrez. AHBECENE. Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. Colección Leyes y Decretos, años 1883-1885.

²⁹⁴ *Idem*.

Lógica.²⁹⁵ Se necesitaban dos años más para obtener el título de profesor de instrucción superior.

Las materias diferenciadas para hombres y mujeres estaban explícitas, y se extendían a las actividades de práctica pedagógica que los estudiantes realizaban. En el artículo 31 se especificaba que las clases de Música, Gimnasia y Táctica Militar se cursarían durante los seis años; la práctica pedagógica, los últimos tres. En la Escuela Normal para Profesoras, Economía Doméstica solo se cursaría en el cuarto año, y en los años del curso normal, las Labores Manuales propias de la mujer.²⁹⁶ Para la práctica pedagógica se crearían dos escuelas anexas, con el propósito de que los estudiantes normalistas tuvieran espacios para realizar sus prácticas: una de párvulos y otra de niños de tercer grado. En la primera practicarían las mujeres, y en la segunda, los varones.²⁹⁷ Este espacio reproducía la diferencia entre los sexos.

La formación de los profesores hacía evidente que la instrucción primaria ya no era una instrucción de primeras letras; abarcaba materias relacionadas con la enseñanza de la lengua, ciencias exactas, ciencias naturales, sociales y algunas actividades manuales y artísticas, aunque las materias de preparación profesional, como el estudio sobre la legislación educativa y la Pedagogía, no se equilibraban con la formación teórica. Los estudiantes tenían conocimientos sociales y culturales que influirían en su vida personal, como el inglés y el francés, pero no tenían elementos suficientes para su enseñanza.

2.1.2.1. En busca de un método propio

La metodología de la enseñanza fue una preocupación de los profesores que laboraban en las escuelas primarias y en las Escuelas Normales de San Luis Potosí a fines del siglo XIX. Para los primeros representaba formas de enseñanza que podían utilizar en el aula, siempre en la búsqueda del buen aprovechamiento de los estudiantes. Para los maestros normalistas, además, el conocimiento que sería transmitido a los estudiantes de magisterio. Herculano Cortés, como director de la Escuela Normal de Profesores, comprendió esta situación y llevó a cabo dos acciones: la elaboración del documento “Plan de estudios de la Escuela

²⁹⁵ *Idem.*

²⁹⁶ Reglamento de la Ley Número 46 de la X Honorable Legislatura sobre Instrucción Primaria. San Luis Potosí, 1911. AHSLP, Colección Leyes y Decretos, años 1880-1945.

²⁹⁷ Plan de estudios de la ley del 30 de mayo de 1884 expedida por el Gobernador Pedro Díez Gutiérrez. AHBECENE. Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. Colección Leyes y Decretos, años 1883-1885.

Normal para profesores, límites e indicaciones metodológicas” y la realización de Conferencias Pedagógicas sabatinas para los profesores en servicio; el propósito era unificar las mejores formas de enseñanza en las materias del Plan de Estudios de Instrucción Primaria.²⁹⁸

En ambas actividades participaron profesores que ya laboraban en las escuelas públicas y estudiantes normalistas. En este contexto, la unificación de la enseñanza era una tarea compleja por múltiples razones; una de ellas fue la coexistencia de diferentes perfiles profesionales: había profesores titulados con formación incompleta, empíricos y estudiantes normalistas. Esta situación se hacía más compleja en el caso de las mujeres.

Herculano Cortés asumió la dirección del plantel en 1892. Una de sus primeras acciones fue encauzar el aspecto metodológico en la formación de los profesores; para lograrlo, elaboró el “Plan de estudios de la Escuela Normal de Profesores, límites e indicaciones metodológicas”, que se publicó en el número 31 del periódico oficial correspondiente al mes de mayo de 1893. Este documento representó los primeros intentos para regular la extensión y gradualidad de los contenidos de las materias y establecer la homogeneidad de los métodos utilizados por los profesores. Cortés reconocía que la mayoría de los cursos en la práctica se seguía orientando por el índice de los libros, y en lo metodológico se seguía privilegiándose la exposición oral del maestro. Estas dos actitudes fueron recurrentes en el desempeño profesional de los profesores durante el Porfiriato.

Cortés señaló que este documento representaba un esfuerzo en la búsqueda de una metodología que tuviera como base las características contextuales del estado y que dejara de utilizar metodologías de autores extranjeros; aunque más bien era el intento de establecer una metodología específica en la enseñanza, ya que en el mismo documento se sugería que los profesores se apegaran al uso de un texto específico. Algunos docentes, ante las dificultades para encontrar un libro que respondiera a las exigencias académicas o a su práctica, elaboraban su programa y escribían su propio libro de texto; en este caso se

²⁹⁸ Herculano Cortés fue enviado a la Escuela Normal de Orizaba; los esfuerzos que realizaba estaba basados en el conocimiento que aportaba la institución a través de un Plan de Estudios moderno, fundamentado en tratar de desarrollar armónicamente todas las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección. Probablemente, por las dificultades para concretarlo por cuestiones institucionales y gubernamentales, su atención se centró en el aspecto metodológico. L. Zea, *Del Liberalismo a la Revolución*, p. 141.

encontraban el profesor José de Jesús Jiménez, quien impartía las materias de Literatura y Lógica,²⁹⁹ y el profesor Bartolo Guardiola.

En el documento, Cortés, desde su perspectiva, hizo una descripción de los contenidos mínimos que deberían abordarse en cada una de las materias del plan de estudios, y propuso formas específicas para su enseñanza. Los contenidos tendrían que estudiarse desde la teoría y práctica, por lo que se sugerían métodos particulares para cada materia. Además, se recomendaba la graduación de los conocimientos de acuerdo con el nivel de preparación de los estudiantes normalistas. Con esta acción, se introdujo el conocimiento sobre los alumnos en la planificación y aplicación de métodos pedagógicos.

Las formas de enseñanza sugeridas eran generales, y específicas para el tratamiento de algunos temas o materias, entre las que estaban exposición, explicación, experimentación, práctica, método analítico, método de Krusi en la materia de Dibujo,³⁰⁰ casos concretos y resolución de problemas en Aritmética y Álgebra; ejercicios prácticos, dictado, aplicación de lo aprendido en la práctica. Por ejemplo, para el segundo grado en la materia de Geografía, con el texto de García Cubas tendría que estudiarse:

La geografía descriptiva según el método sintético, fijando bien las ideas sobre detalles de geografía física, organización política, usos, costumbres, prácticas religiosas, industria, comercio, etc., de los habitantes de cada lugar. El profesor se valdrá en esta enseñanza de hacer relaciones animadas sobre los diversos puntos indicados, auxiliándose de estampas, cartas y esferas geográficas.³⁰¹

Las características de algunas de las materias propiciaban el uso de un método específico y de recursos visuales y materiales. Eran múltiples y diversificadas las formas de enseñar que

²⁹⁹ En su *Compendio de lógica*, Jiménez aborda, entre otros, los temas: lógica pura, facultades auxiliares del entendimiento, sensibilidad externa, sensibilidad interna, el entendimiento, las ideas, los términos. La segunda parte, los temas correspondían a la lógica aplicada, como crítica histórica, métodos sociales y morales. J. Jiménez, *Compendio de lógica*, pp. 4-78.

³⁰⁰ Bajo la influencia de Pestalozzi, Krusi desarrolló su método con base en los siguientes puntos: 1°. Por una nomenclatura bien enseñada y bien impresa en la memoria de un modo indeleble, se podía establecer un fundamento general para toda clase de conocimientos. 2°. Los ejercicios en las líneas, en los ángulos y en las curvas, le daría al niño exactitud en el modo de ver y de conocer las cosas una actitud y una firmeza en la mano; 3°. Hacer contar a los niños con objetos reales o al menos con puntos que los representen, establecía los fundamentos para contar en toda su extensión. 4°. Las descripciones de las acciones de andar, estar de pie, echado, sentado, aprendidas de memoria por los niños, les mostrarán la conexión de los puntos fundamentales de donde partía al fin. 5°. La utilidad de un método. 6°. Convencerse de que todo el conjunto de luces que adquirimos por los sentidos proviene de la atención que empleamos en observar a la naturaleza. D. Chavannes, *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi*, 1807.

³⁰¹ POSLP, 1893.

se sugerían a los profesores de las Escuelas Normales, aunque se mencionan las relacionadas con el rol pasivo de los estudiantes; también las que buscaban involucrar a los jóvenes en procesos cognitivos, como resolución de problemas, estudios de caso, aplicación de lo aprendido y uso de recursos didácticos adecuados a la asignatura.

La descripción de los programas de Cortés ya sugerían el uso de un libro básico; por ejemplo, para Lectura, Mancilla; Inglés, G. Rode; Pedagogía, Horner; Aritmética, Contreras; Caligrafía, Escamilla; Gramática Castellana, Avendaño, entre otros. Otras indicaciones para cada uno de los cursos radicó en el respeto de los maestros a los límites que imponía el autor; es decir, deberían ceñirse a los temas y formas de abordar el texto. Los maestros y estudiantes experimentarían propuestas metodológicas y tendrían elementos para construir un método propio.

En el documento se establecieron contenidos mínimos para algunas materias, un ejemplo fue el curso de Lectura de primer grado, en la que se abordaría:

La prosa, el perfeccionamiento de la lectura mecánica, lógica y estética. Explicación de lo que se lee atendiendo al fondo y a la forma de la exposición a fin de conseguir la mejor y más propia manifestación oral del pensamiento.³⁰²

En Gramática Castellana,³⁰³ “el conocimiento de las partes de la oración según el método analítico, conjugación de toda clase de verbos, escritura al dictado para enseñar prácticamente las reglas de ortografía y el manejo del Diccionario”.³⁰⁴ En la Algebra de Contreras, en segundo grado, “Con los límites del texto procurando que los alumnos aplicaran los conocimientos adquiridos en la resolución del mayor número de problemas”.³⁰⁵ En las tres materias, Cortés proponía un método de tres acciones: explicación teórica, análisis y ejercitación.

En este Plan de estudios fueron dos las materias que acercaban a los estudiantes al conocimiento de la enseñanza en la instrucción básica: la Pedagogía y la Legislación educativa vigente en el estado. Para el estudio de la primera, el libro que se utilizaba era *Historia de la pedagogía*, de Gabriel Compayré, que abarcaba el estudio de la educación de griegos, romanos, de la Edad Media y el Renacimiento, los filósofos del siglo XVII y

³⁰² *Idem.*

³⁰³ *Idem.*

³⁰⁴ *Idem.*

³⁰⁵ *Idem.*

XVIII, la influencia de la Revolución Francesa, Pestalozzi, Froebel y P. Girard, la práctica y la teoría de la educación en el siglo XIX; finalmente, la ciencia de la educación de Herbert Spencer y Alejandro Bain. El estudio de los últimos dos autores confirmaba el cientificismo y la moral como pilares de la instrucción durante el Porfiriato.³⁰⁶

Los estudiantes también aprendían en el libro de Compayré los principios generales del método de Pestalozzi, el lenguaje, la intuición de las formas, la escritura del dibujo; la intuición de los números y del cálculo y la intuición en general. Para Pestalozzi, la intuición era la percepción directa y experimental, a través del dominio de los sentidos o en las regiones interiores de la conciencia. También se interesaba por la moral y la religión. El método intuitivo era uno de los sugeridos a los profesores. Otras ideas de Pestalozzi que se analizaron fueron los métodos simplificados (la intención era simplificar los métodos hasta el grado en que pudiera ser empleado por el institutor más mediano, por el padre o madre más ignorante) y el método socrático, para cuya aplicación Pestalozzi señalaba que se requería de maestros bien preparados.³⁰⁷

El gobierno hacía esfuerzos para impulsar estas formas de enseñanza proveyendo los materiales específicos que necesitaban los profesores, aunque su uso no era generalizado; solo se utilizaban en algunos espacios como la Escuela Objetiva, las Escuelas Normales y las escuelas anexas:

Ambas Normales siguen con provecho su marcha regular, mereciendo una constante atención por parte del Gobierno. En las Anexas para la práctica de los alumnos aspirantes a profesorado se ha establecido el sistema Froebel,³⁰⁸ a cuyo fin se adquirieron los útiles respectivos. A medida que estos planteles han producido alumnos ilustrados ha ido cesando el empirismo en las escuelas primarias, proporcionando a la niñez la inestimable ventaja de una dirección bajo maestros titulados.³⁰⁹

En la Escuela Normal para profesoras se trataba de que la formación teórica se concretara en la práctica; en el caso de Froebel, con la utilización de los dones. El gobernador

³⁰⁶ Para Spencer, la ciencia era mejor para “la ciencia intelectual y para la ciencia moral” Spencer citado por Rosa Fátima de Souza, *Ciencia y moral en la escuela primaria...*, p. 119.

³⁰⁷ G. Compayré, *Historia de la pedagogía*, pp. 378-404

³⁰⁸ Desde 1885, Carlos A. Carrillo ya difundía las ideas pedagógicas de Froebel en México, en la revista *La Reforma de la Escuela Elemental*. A partir de la fundación de la Escuela Normal de Instrucción Primaria para Profesores, la metodología froebeliana se extendió a otras escuelas normales. E. Campos, *Federico Froebel...*, p. 3.

³⁰⁹ POESLP, 1894.

enfaticaba la buena preparación de las estudiantes normalistas y reconocía que la calidad de la instrucción podría cuestionarse, al señalar que se estaban haciendo esfuerzos para transitar de una enseñanza empírica a una que se suponía que tendría rasgos científicos en la formación de maestros titulados.

El plan de estudios de la formación normalista se enfocaba más en lo social y cultural que en lo pedagógico. La única materia relacionada con la enseñanza era Pedagogía; la parte teórica se estudiaba con el libro de Compayré, y la práctica se desarrollaba de la siguiente manera:

En el primer curso el profesor debía explicar concretamente la metodología general y propiciar que los alumnos observaran en la práctica, la aplicación de lo explicado. Para que los estudiantes relacionaran la teoría con la práctica era necesario diseñar y desarrollar clases modelo.

En el segundo grado estudiaban la teoría de la educación física, intelectual y moral;³¹⁰

En tercer grado los estudiantes realizarían ejercicios prácticos necesarios para la mejor inteligencia de lo estudiado.³¹¹

La percepción que tenían los profesores en la relación teoría-práctica enfatizaba el conocimiento teórico, su aprendizaje y posterior aplicación en la práctica, para lo cual se recurría a las clases modelo impartidas por profesores expertos. Este era el acercamiento que tenían los estudiantes a la metodología, mediada por la preparación y experiencia de los profesores que la sustentaban, y no siempre basada en un método aprendido teóricamente.³¹² De ahí la utilidad del documento escrito por Cortés, que, por una parte, capacitaba a los profesores en servicio, los cuales, por otra parte, colaborarían posteriormente en la formación de los estudiantes normalistas.

Disposiciones Vigentes en el Estado sobre la Instrucción Pública era la materia que complementaba la formación profesional de los profesores. Tenía como objetivo el análisis

³¹⁰ En el estado de Sao Paulo, en Brasil, la triada de educación moral, intelectual y moral propuesta por Spencer también fue la inspiración para la construcción de los programas de educación implementados en 1892. En tiempos similares a los que se vivían en San Luis Potosí, la ciencia y la moral se consideraron indisociables para la educación de las sociedades modernas. R. F. De Souza, *Ciencia y moral en la escuela primaria...*, p. 119.

³¹¹ POESLP, 1893.

³¹² La idea de que la formación teórica era un precedente para la implementación práctica en las aulas es analizada por T. González, *Trazos históricos...*, p. 175.

de los artículos de las Leyes de Educación 46 y 71. El conocimiento de leyes, normas y reglas fortalecía la obediencia y la disciplina características de la educación porfiriana.

2.1.1.2. Conferencias Pedagógicas: Academia, disciplina y moral

La influencia de Cortés en la instrucción pública de San Luis era amplia; participaba, dirigía y organizaba las Conferencias Pedagógicas sabatinas para los docentes que laboraban en las escuelas públicas de la ciudad, cuya asistencia era obligada. Algunos de los conferenciantes eran catedráticos de la Escuela Normal de Profesores, lo que significaba que de alguna manera se otorgaba a la institución cierta autoridad académica. Aunque no siempre se estaba de acuerdo con las sugerencias metodológicas de los profesores normalistas, se discutían, y las decisiones se ponían a consideración de una autoridad o comisión creada ex profeso.

A fines del periodo porfirista, la realización de Conferencias Pedagógicas fue una iniciativa de Herculano Cortés, con el apoyo del inspector de instrucción primaria, Juan Rentería, y el gobernador del estado, José María Espinoza y Cuevas. Uno de sus propósitos era avanzar hacia una metodología propia; se reconocía que hasta ese momento se había bebido de fuentes metodológicas de otros países y, aun así, no se había logrado la uniformidad. Si bien lo metodológico era punto nodal de atención en las conferencias, estas no se enfocaban únicamente a las materias académicas; también se buscaba la unificación de un sistema disciplinario que se aplicara en todas las escuelas de instrucción primaria. La educación porfirista del pueblo era una instrucción básica, suficiente para desarrollar actividades económicas primarias con una formación moral sólida y disciplinada.

En febrero de 1908 iniciaron las conferencias de ese año, dirigidas a la discusión de temas morales y disciplinarios. Las ocho primeras fueron sustentadas por el mismo Cortés. El primer tema abordado fue “La disciplina”; continuó la profesora Mercedes Vargas, con el mismo tema, pero de acuerdo con otro nivel: “La Disciplina de los párvulos”. Posteriormente, Fernando Vázquez intervino con una disertación sobre “La obediencia”.³¹³ La disciplina y la obediencia eran temas cotidianos en un sistema que se basaba en el orden y en el control.

³¹³ *El Estandarte*, núm. 5195, 22 de mayo de 1908.

En las conferencias también se abordaban temas religiosos y de índole valoral; ambos confirmaban que la formación moral era uno de los ejes de la instrucción primaria y normal. El 13 de junio de 1908, el profesor normalista Josué Escobedo expuso sobre “La conmiseración y la honradez”. La conferencia tenía una estructura teórica y práctica. En este caso, la secuencia se aplicó a un grupo de 50 alumnos. Inició con una parte práctica que incluía tres actividades: lectura de una narración, interrogatorio y resumen oral sobre las cuestiones morales.³¹⁴

El método utilizado por el profesor constaba de dos partes: la primera aludía al objetivo de la clase; la segunda la denominó interrogación. Al primero le adjudicaba tres acciones: la frase de estudio, que tenía como objetivos fijar la atención y confianza del auditorio infantil para, más adelante, reflexionar sobre su contenido. Los detalles o explicación de la frase provocarían en los estudiantes el nacimiento de la curiosidad, mientras que la acción principal y la inducción imprimirían en el estudiante una huella más permanente en su conocimiento, refiriéndose a la reflexión.

La explicación del significado de las acciones que hacía poco tiempo habían realizado con los estudiantes causó admiración entre los asistentes. El profesor Escobedo continuó explicando la segunda parte, denominada interrogatorio, la cual constaba también de tres actividades: análisis de la frase, un análisis minucioso y detallado y la deducción de la máxima moral de la frase inicial. La primera analizaría los detalles de la narración buscando con ello la amenidad; con el cuestionamiento a los estudiantes, el profesor propiciaba un conocimiento comprensivo.³¹⁵ El trabajo de Escobedo proponía una forma de enseñanza secuenciada con un objetivo definido en cada actividad; innovadora en el tratamiento de temas actitudinales, propiciaba la reflexión y participación de los alumnos. Con este método, el profesor aseguraba que las primeras actividades estuvieran dirigidas al desarrollo de las emociones y la segunda a la inteligencia, “y que ambas formas, compactamente unidas en el desarrollo, coadyuvan a que los alumnos deduzcan el tema moral de la narración, dejando imborrable impresión en su intelectualidad y en sus sentimientos”.³¹⁶

³¹⁴ *El Estandarte*, núm. 5218, 20 de junio de 1908.

³¹⁵ La comprensión ya es considerado un nivel de aprendizaje superior a la acumulación de conocimientos.

³¹⁶ Primer término: Como atributos del propósito, mencionó la frase efectista, detalles, acción principal e inducción, que demostró palpablemente que eran de precisa necesidad para el éxito, puesto que la primera

Escobedo tenía muy claro que las actividades propuestas para el estudio de los valores y la moral, podrían abordarse desde una perspectiva científica y una moral. La primera porque utilizaba un método específico que propiciaba la reflexión sobre ejemplos reales, en este caso, sobre la frase.

En la segunda serie de Conferencias Pedagógicas celebradas a partir de marzo del siguiente año, la primera actividad fue la elección de presidente de la Junta de Profesores, cargo en que se refrendó al profesor Herculano Cortés. Estas conferencias se llevaron a cabo en la Escuela No. 1, situada en la esquina que forman las calles de la Zanja y Arista. Su organización tuvo como objetivo la revisión metodológica de las materias de instrucción primaria; la primera que se discutió fue Lengua Nacional, y correspondió abordarla al profesor Cortés. La secuencia de actividades en la parte práctica consistió en ejercicios de escritura-lectura, ejercicios de lenguaje, ejercicios de recitación y ejercicios de dibujo.³¹⁷ Cortés, formado como profesor en los primeros años del Porfiriato, seguía utilizando los ejercicios, el dibujo y la memorización como principales recursos metodológicos. Los profesores asistentes a la conferencia cuestionaron estas actividades.

En la segunda conferencia, Cortés abordó teóricamente el significado de Lengua Nacional. Esto suscitó una acalorada discusión que evitó llegar a un acuerdo sobre la mejor metodología para la enseñanza de la materia:

Se dejó a la Comisión Dictaminadora, que definiera qué se considera por Lengua nacional, ya que los maestros se limitan a enseñar tan vasta materia, solamente desde la perspectiva de un libro: Enseñanza teórico-práctica de la lengua nacional. El dictamen de esta comisión, será una base para implantar la enseñanza del idioma nacional en los establecimientos educativos inferiores de esta entidad.³¹⁸

Estas acciones evidencian la preocupación de los profesores por el aspecto metodológico. La discusión y la falta de acuerdos de los profesores sobre el significado de la Lengua

fijaba la atención y confianza del auditorio infantil; los detalles para el nacimiento de la curiosidad, y la acción principal e inducción para la impresión y admiración de los oyentes. En el segundo término, bajo el título de Interrogación presentó los detalles ligeros, acción minuciosa y deducción de la máxima. De los primeros se obtiene la amenidad de la narración, y de las partes restantes, la comprensión y el despejo. Es decir, el propósito habla al corazón y la interrogación a la inteligencia, y ambas formas, compactamente unidas en el desarrollo, coadyuvan a que los alumnos deduzcan el tema moral de la narración, dejando imborrable impresión en su intelectualidad y en sus sentimientos. *El Estandarte*, núm. 5218, 20 de junio de 1908.

³¹⁷ *El Estandarte*, núm. 5444, 28 de marzo de 1909.

³¹⁸ *El Estandarte*, núm. 5459, 17 de abril de 1909.

Nacional y, por ende, una metodología específica para su enseñanza evidenciaban la pluralidad de concepciones de los profesores, pero también la falta de herramientas cognitivas para proponer alternativas. El problema tenían dos aristas; por una parte, en la ciudad, la resistencia de los profesores a cambiar su forma de enseñar que seguía limitándose a la exposición basada en un solo libro y en metodologías que privilegiaban la oralidad; por otra, el desconocimiento que tenían los profesores sobre las lenguas originarias en el estado, lo que impedía definir el significado de Lengua Nacional y una metodología común para su enseñanza.

La decisión que se tomara en ese momento sería la base para la enseñanza del español en localidades indígenas. Los maestros no aceptaron una responsabilidad de este tipo. Ante la falta de un acuerdo, se dejó que tomara la decisión sobre el significado de un concepto común y una metodología única en la enseñanza de la Lengua Nacional para todas las escuelas públicas del estado a una instancia oficial: la Comisión Dictaminadora.

2.1.1.3. Plan de estudio diferenciado: Milicia para varones, educación doméstica para las mujeres

La diferencia entre sexos fue un eje que estuvo presente en la formación de los profesores y profesoras por largo tiempo, con menor o mayor intensidad de acuerdo con las circunstancias sociales de cada época, permeada por las representaciones sociales de cada sexo, las cuales generalmente otorgaban a la masculinidad mayores ventajas y prerrogativas. En el Porfiriato, estas diferencias estaban, además, influidas por prejuicios y clases sociales. Desde 1868, en el caso de la formación de profesores y profesoras en el estado, existían dos escuelas normales, una para varones y otra para mujeres; esta segregación implicaba notables diferencias en la atención, el interés del gobierno y las prerrogativas que las instituciones recibían. En general y aunque tuviera una mayor población estudiantil, la Escuela Normal de Profesoras estaba subordinada a las decisiones y acciones de las autoridades educativas estatales y de la Escuela Normal para varones.

El Plan de Estudios fue una de las áreas en que se hicieron evidentes las diferencias en la formación pedagógica de los profesores y las profesoras de acuerdo con el ámbito en el que se desenvolvían socialmente: el hogar para las mujeres y lo público para los

varones.³¹⁹ La formación de los estudiantes varones en la Escuela Normal era completamente premilitar, lo cual podría significar que los propósitos políticos contemplaban, a largo o mediano plazo, la participación directa de los profesores en eventos de guerra o, más tarde, la extensión de una preparación militar en las escuelas primarias públicas. Oficialmente, la razón era el ejercicio de un control férreo en la disciplina de los jóvenes, y abarcaba prácticamente todos los aspectos de la vida estudiantil dentro de la institución: una estructura que consideraba a las autoridades educativas y a los estudiantes, comisiones militares, pases de revista y de comisario, una materia en el plan de estudios que abordaba la ciencia de la guerra: Táctica Militar.

La Táctica Militar era una materia complementaria a la práctica que desarrollaban y vivían en el internado. Se cursaba durante los seis años de la carrera y los temas correspondían al Reglamento de Maniobras vigente para la Infantería mandado observar por la Secretaría de Guerra. Los contenidos teóricos y prácticos de la materia le otorgaban características que iban más allá del método disciplinario de la conducta de los estudiantes, era una formación militar sólida. En primer grado se hacía énfasis en la instrucción práctica desde la escuela del soldado³²⁰ hasta la compañía;³²¹ se iniciaba el manejo de armas. En el segundo grado se repetía la práctica del primer grado y se agregaba la instrucción de

³¹⁹ Zimbalist señala que, aunque este estereotipo no determina las actividades que realizan hombres y mujeres, sí las sustenta, y sitúa a las mujeres en la vida doméstica y a los hombres en la privada. Esta condición ubica a las mujeres generalmente dependientes de un hombre: madres, hijas, hermanas y apariencia. M. Zimbalist y L. Lamphere, *Woman Culture and Society*..., p. 29.

³²⁰ La escuela del soldado es la instrucción del recluta o soldado; se divide en tres partes: la primera comprende cuanto debe enseñársele antes de tomar el fusil. En la segunda se incluye el manejo del arma, el modo de cargar y hacer fuego. Finalmente, en la tercera se enseñan las diferentes especies de pasos; los principios de las marchas de frente y por hileras; los alineamientos, conversiones y variaciones de dirección. Cada una de estas partes se dividirá en cuatro lecciones del modo siguiente: 1ª. Posición del soldado sin arma y movimiento de derecha e izquierda; 2ª. A la derecha, a la izquierda y media vuelta a la izquierda; principios de paso regular de frente; principios de paso oblicuo. 2ª. Principios de llevar el arma, manejo del arma, modo de cargar apresuradamente y a discreción, fuegos directos, oblicuos y graneados. 3ª. Reunión de desde cinco hasta nueve reclutas para la marcha de frente y las distintas especies de paso, marchas por hilera, principios de alineamiento, principios de las conversiones y variaciones de dirección. Reglamento para el ejercicio y maniobras de infantería. México, Ejército de Tierra, Cuerpo de infantería, 1829.

³²¹ La escuela de compañía es “la instrucción de compañías estará a cargo de sus respectivos capitanes y serán responsables a los gefes [sic] en todos tiempos del sobresaliente estado de su disciplina y enseñanza. Cuando las circunstancias no permitan se maniobren por batallones, o que el gefe [sic] del cuerpo tenga por conveniente perfeccionar a los oficiales y tropa en los principios elementales de la instrucción, dispondrán que se hagan ejercicios por compañías. 1ª. Lección. 1º. Tomar distancia de filas. 2º. Alinearse con distancia de filas. 3º. Manejo del arma. 4º. Estrechar las distancias. 5º. Alinearse estrechadas las distancias. 2ª. Lección. 1º. Carga apresurada. 2º. Carga a discreción. 3º. Fuego de frente y oblicuo. 4º. Fuego graneado de dos filas. 5º. Fuego a retaguardia”. Reglamento para el ejercicio y maniobras de infantería, 1829.

compañía en el orden cerrado y de combate; en este nivel se agregaron ejercicios teóricos. Para tercero, debía abordarse la instrucción de la compañía teóricamente y la escuela de tiro, mientras que en los últimos tres grados era estrictamente la práctica de lo aprendido.³²²

Igual que el resto de las materias, en esta, los estudiantes tenían que presentar un examen ordinario, con la diferencia de que se realizaba en forma grupal. En las actas de uno de los exámenes se describe en detalle la organización de los estudiantes, los conocimientos y la importancia de la materia en la vida cotidiana de los jóvenes. El proceso de examinación duraba cinco horas, de las nueve de la mañana a las dos de la tarde; comprendía una parte práctica y otra teórica; además, era un examen diferenciado según la jerarquía militar de los estudiantes:

En la práctica realizaban evoluciones con y sin armas; en la teoría, se examinaban en conocimientos, definiciones, tácticas, composición del batallón, colocación de los oficiales y clases en la compañía; explicación de los toques de corneta y posición del soldado sin armas. A los cabos, sargento primero y sargento segundo se les examinaba en aspectos específicos de la guerra y en los conocimientos propios de sus respectivos grados, que tenían la obligación de saber, aunque solo fueran nociones.

En 1887, al finalizar el acto, el jurado consideró que en la parte práctica toda la compañía obtuvo la calificación de MB, en lo teórico, B. Los estudiantes evaluados fueron:

Mención para los alumnos: Miguel Castillo, Mariano Zamarrón, Crisóforo García, Maximino Ríos, Alberto Núñez, Adolfo Núñez. Mención particular para el sargento segundo, Pedro Farela. Mención singular para el subteniente, Cayetano García. Los alumnos que tomaron parte en el acto son los siguientes: 1ª. Sección. 1ª. Escuadra. Cabo Ignacio Álvarez, Soldados: Artemio Garibaldi, Patricio Monsiváis, Gilberto del Peral, Genaro Narváez, Wistano Noriega, Candelario Martínez. 2ª. Escuadra, Cabo Luis Córdoba, Soldados: Serapio Dávila, Daniel García, David Velazco, Francisco Pantoja, Roberto Uezeta, Jesús López, José Pinaro. 2ª. Sección 3ª. Escuadra. Cabo. Alberto C. Núñez. Soldados: Austreberto Amador, Cristino Herrera, Merced Méndez, Macedonio Acosta, Florencio Barrón, Everardo Cuadriello, Jesús Pérez, Antonio Zamarrón.³²³

³²² POESLP, 1893.

³²³ AHBECENE, Sección Administración Académica, Alumnos, Actas de Exámenes, año 1887.

De los alumnos de esta generación, algunos destacaron profesional o políticamente en los años posteriores a la revolución; por ejemplo, Crisóforo García, Cayetano García, Maximino Ríos e Ignacio Álvarez se desempeñaron como catedráticos de la Escuela Normal de Profesores en la segunda y tercera décadas del siglo XX. Maximino Ríos desempeñó el cargo de vicedirector y director interino de 1917 a 1920; posteriormente, casi durante toda la gestión de Francisco C. Rodríguez, el de vicedirector.

Ignacio Álvarez, durante el periodo revolucionario, asumió la dirección de la Escuela Normal de Profesores, a los pocos días que renunciara Alfredo Uruchurto; posteriormente sería responsable de la Dirección General de Educación Pública, después de la renuncia de David G. Berlanga. En los siguientes años se ocupó de la Secretaría de la misma instancia, durante la gestión de los directores de educación impuestos por las distintas fracciones revolucionarias que ocupaban el gobierno en esos momentos y hasta el gobierno de Juan Barragán. En 1912 alternaba el trabajo docente con la regiduría del ayuntamiento de la Capital.³²⁴

Cayetano García fue diputado, secretario de gobierno y gobernador interino en 1912, durante las licencias concedidas a Rafael Cepeda, gobernador constitucional de San Luis Potosí. A él le correspondió decretar reformas al plan de estudios propuesto por Cepeda en 1912, cuando aún la DGEP estaba a cargo de Berlanga. Después de 1920, durante el gobierno interino de Ángel Silva, fungió como director general de Educación Pública del estado y un año más tarde sería el rector de la Universidad de San Luis.³²⁵

La formación militar que los estudiantes de profesorado recibieron durante el Porfiriato y los dos siguientes primeros años de la revolución era casi considerada como una cualidad; fue requerida en momentos difíciles del movimiento revolucionario y posteriormente los profesores se encargarían de una formación, si no militar como tal, cuando menos del desarrollo de habilidades básicas en el manejo de armas y ejercicios militares de los niños de educación primaria; un ejemplo de ello fue la militarización de las escuelas primarias públicas durante el gobierno de Carranza.

En 1918, con la imposición por el gobierno carrancista de una formación militarizada en las escuelas oficiales del país, los profesores de las escuelas públicas y los

³²⁴ P. Olvera, *El Cabildo de San Luis Potosí en el siglo XX*, p. 35.

³²⁵ Periódico *Acción*, 15 de enero de 1922.

estudiantes de la Escuela Normal Mixta fueron requeridos para recibir instrucción militar; a las mujeres se les capacitaría como enfermeras y los varones realizarían ejercicios militares. El propósito era la formación de un batallón en cada una de las escuelas de educación pública y en la Escuela Normal Mixta. Los profesores varones formados bajo el régimen militar del Porfiriato en la Escuela Normal se convirtieron en instructores militares; algunos de ellos, como Fernando Vázquez, conservarían el grado que les fue otorgado en ese tiempo. Vázquez, al incorporarse al ejército, se le ascendió al grado de teniente coronel.³²⁶ Mientras que en la Escuela Normal de Profesores los alumnos recibían instrucción militar, las alumnas de la Normal de profesoras seguían teniendo materias alternativas de acuerdo con su condición de mujer. Durante los cinco años cursaban Trabajos Manuales, y en cuarto año, Economía Doméstica. La primera se enfocaba a actividades domésticas específicas; la segunda, a la administración de una casa y las múltiples actividades que realiza una ama de casa.³²⁷ Durante el Porfiriato, la materia Trabajos Manuales tenía como objetivo el desarrollo de las habilidades de las estudiantes en la costura; los contenidos de esta materia eran propuestos por la experiencia y saberes de la profesora normalista:

En primer grado, aprenderían la costura en blanco; en segundo, el bordado de color; tercero, bordado en blanco; cuarto, corte de ropa interior; quinto grado, corte de ropa y bordados de todas clases.³²⁸

La Economía Doméstica era una materia de cuarto grado, que tenía como propósito que las estudiantes asumieran que su papel como madres tenía la misma o mayor importancia que el desempeño de una profesión, pero al equipararse con ser maestra tenían un mismo objetivo, la enseñanza de los niños.³²⁹ Este pensamiento muestra la relación que se establecía entre ambas actividades femeninas a partir del papel reproductor de la mujer. El libro de estudio enfatiza el rol de la mujer como madre porque “depende de la mujer la felicidad de todo el mundo, pues indirectamente educando a sus hijos, estos pueden más

³²⁶ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918.

³²⁷ López señala que para las mujeres el alfabeto iba acompañado de la costura; ésta era una puerta segura en algunas instituciones para ingresar al trabajo de profesoras de niños. O. López Pérez, *Porfirianas y revolucionarias...*, p. 277.

³²⁸ POESLP, 1893.

³²⁹ La asociación de la mujer con la naturaleza se basa en el argumento fundamental de la reproducción, por ello se asume que la mujer tiene dotes de género para el cuidado de los niños, y si puede hacerlo con los suyos, lo puede hacer con los hijos de otras y otros. M. Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres*, p. 25.

tarde encaminar a su pueblo hacia el sendero de la gloria y la alta cumbre de la educación”.³³⁰ Como maestra, porque la educación de los niños era una tarea muy importante y la asignatura enseñaba “la manera más fácil y adecuada para hacerla muy divertida, tanto para el niño como para quien lo educa”.³³¹

Se concebía la Economía Doméstica como una materia indispensable en el desarrollo armónico de las facultades de la mujer; con estos conocimientos lograría desempeñar con acierto “el arte de gobernar su casa”,³³² con un método racional y científico. Esta preparación le daría idoneidad a la mujer para llevar a su familia a la felicidad. Los temas que trataba el libro y las ilustraciones que los complementan eran una clara muestra de que las mujeres a las que estaba dirigido no eran del pueblo, sino mujeres que tenían una casa con más de una habitación, un huerto o jardín en que jugarían sus hijos, una sirvienta que les ayudaría en la administración de la casa. La pluralidad del origen social de las estudiantes le otorgaría un significado diferente a estos conocimientos: administración de su casa o servicio doméstico.

Correa Zapata³³³ ubica la Economía Doméstica en el plano de lo científico; deja de ser algo mecánico que se transmite de familia a familia y se convierte en el “arte de gobernar la casa”. Al mismo tiempo que se enseñaba a la mujer a administrarla, se le recordaba que su tarea principal era la dedicación a su hogar, por encima de un trabajo profesional. En la medida que la mujer realizara un buen trabajo con sus hijos, participaría en el desarrollo de la nación. No concibe que la mujer vulgar e ignorante pudiera llevar a cabo esta tarea; solo la educación haría que la mujer fuera consciente de su deber. La Escuela Normal de Profesoras reproducía el orden social para la mujer, quien posteriormente lo extendería a las niñas de las escuelas públicas, sin embargo seguía privilegiando a las “señoritas distinguidas”.³³⁴

2.1.1.4. Exámenes públicos

Examinar a los estudiantes fue una acción inherente a la enseñanza. Antes de 1884 se verificaban de forma grupal. Fue en 1885 cuando se introdujo la rendición de exámenes

³³⁰ D. Correa, *La mujer en el hogar. Nociones de Economía doméstica*, p. 10.

³³¹ *Ibid.*, p. 11.

³³² *Ibid.*, p. 30.

³³³ *Ibid.*, p. 32.

³³⁴ O. López, *óp. cit.*, p. 289.

en forma individual. A partir de entonces, el examen que se aplicaba a los estudiantes constituyó todo un evento; su organización implicaba la construcción, aprobación y publicación de una planta docente que dictaminaría los resultados, la invitación pública a los padres de familia y público en general, la realización del examen, el informe de resultados a los directores de las escuelas normales, el levantamiento de una acta con la descripción de lo acontecido en el examen; se señalaba día, hora, lugar y se anotaba el nombre de las alumnas y los alumnos con su calificación respectiva.³³⁵ El proceso terminaba con la entrega de premios a los alumnos más aventajados.³³⁶

El jurado estaba formado por tres miembros y presidido por el inspector general o, en su defecto, por el director del plantel. Los resultados se calificaban con la escala de Perfectamente bien, Muy bien, Bien, Mediano, Mayoría; la última era la calificación mínima.³³⁷ En caso de que algunos de los estudiantes no aprobaran los exámenes, tenían la obligación de pedir por escrito la aplicación de exámenes extraordinarios de una o más materias. En el caso de las mujeres era relevante el número de estudiantes externas que presentaban exámenes extraordinarios. Podría adjudicarse este hecho a que las internas permanecían en la institución y en esta se promovía el estudio sistemático. En este periodo, la organización y acciones que se realizaban eran las mismas que en los exámenes ordinarios, con excepción de la publicidad del acto.

Con algunos meses de anticipación, el órgano directivo de la Junta de Profesores³³⁸ se reunía para conformar la planta docente que se encargaría de la verificación de los exámenes ordinarios en las Escuelas Normales; ya conformada, se enviaba para su autorización a la Junta Inspector de Instrucción Pública, que la enviaba al gobierno del estado. Después de aprobada, se procedía a su publicación con las fechas y horas establecidas para cada materia y los sínodos que estarían al frente del acto. La organización de la planta de exámenes fue una de las acciones que los profesores defendían con mayor fuerza; representaba, por una parte, el involucramiento de los profesores en todas las etapas del proceso de enseñanza; por otra, aseguraba, de alguna manera, la confiabilidad de los resultados.

³³⁵ F. Hernández, *óp. cit.*, p. 89.

³³⁶ Una de las funciones que Foucault otorga al examen es la clasificación; los aprobados, los reprobados, los mejor aprovechados, y por cada una de las calificaciones. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 215.

³³⁷ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p.*

³³⁸ F. Hernández, *óp. cit.*, p. 128.

El contenido del examen de algunas materias estaba regulado en el mismo plan de estudios, sobre todo de aquellas que abordaban temas de ciencias exactas; por ejemplo, en tercer grado, los estudiantes normalistas tendrían conocimientos de la línea trigonométrica y sus principales relaciones; discusión algebraica de los valores correlativos de las líneas trigonométricas; disposición y uso de las tablas trigonométricas; resolución de triángulos, rectángulos y oblicuángulos; determinación de la superficie de un triángulo. Las disposiciones para el examen señalaban que:

El profesor cuidará de que por medio de problemas o cuestiones prácticas, los alumnos conozcan la aplicación de estas materias y con el Visto Bueno del catedrático los alumnos presentarán en su examen veinticinco problemas razonados de cada una de ellas.³³⁹

El enfoque que problematizaba los contenidos de la materia buscaba la reflexión de los estudiantes y la aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas, y no solamente conocimientos algorítmicos aislados. Sin embargo, la cantidad de problemas para un examen era exagerada e injusta, por las condiciones en que se realizaban.

Algunas de estas disposiciones no se cumplían, y la mayoría de los exámenes que se aplicaban a los estudiantes se elaboraba a partir del índice de los libros; por ejemplo, el 12 de noviembre de 1910, los estudiantes realizarían el examen de la cátedra del 2º Curso de Inglés:

Materias de Examen: las 24 lecciones restantes del Oblendorf [*sic*] por G. Rode con sus ejercicios correspondientes. Jurado de calificación: los Sres. Miguel Vázquez, Augusto F. Guerling y Alberto Álvarez Sagaztegui. El examen se llevará a cabo de 8 a 11 de la mañana. Los estudiantes que sustentarán el examen son: Mariano Mendoza, Darío Díaz de León, Policarpo Estrada, José González.

Un ejemplo de la clave de los ejercicios de este método era un fragmento de la lección No. 90 del libro de texto. El examen tenía similares cuestionamientos:

¿Is your father still at his office? —He is still there. —Have your sisters already been at the sacred concerts? —They have not been yet, but they intend to go very soon. —When do they intend to go? —This evening.³⁴⁰

³³⁹ POSLP, 1893.

Algunos autores consideraban que este método, aunque privilegiaba la conversación, empezaba con un tema, pero los intereses y conocimientos de los participantes podrían encauzar la conversación en diferente sentido. El orden y la coherencia de la conversación se perdían.

El examen, como acto administrativo, tenía múltiples significados sociales: además de avalar el trabajo de los profesores, mostraba la eficiencia del Estado en la calidad de la instrucción pública. En lo pedagógico, para los estudiantes representaba una continua demostración de lo que se sabía, de lo que se podía hacer y de lo que se era. Aunado a lo anterior, los enfrentaba a lo público: a las funciones normalizadoras, clasificadoras y sancionadores, se les agregaba lo público.³⁴¹

2.1.1.5. Los premios escolares

Durante los gobiernos porfiristas, el acto de examinar tenía dos objetivos: el reconocimiento del aprovechamiento de algunos estudiantes y la evaluación del trabajo del profesor. Además, cumplía una función social y política; por una parte, de elegía al mejor de cada escuela, quien, por encima de las condiciones de vida, había aprovechado mejor su tiempo; por otra parte, las autoridades políticas podían mostrar, aunque relativos, los resultados de la labor educativa.

Al finalizar el examen, se levantaba un acta en la que se especificaban los resultados individuales de los estudiantes, se seleccionaba a los mejores estudiantes y se concluía con el veredicto de “aprovechamiento del tiempo”; finalmente se firmaba el acta. El reconocimiento oficial de los mejores alumnos de cada una de las escuelas públicas del estado se realizaba en una ceremonia solemne a la que asistían padres de familia, profesores y autoridades del estado. Los directores, directoras y ayudantes de las escuelas coordinaban el evento, al que asistía como invitado principal el gobernador del estado.³⁴²

2.2. Plan de estudios de 1912: La transición hacia la educación

Al asumir el gobierno Rafael Cepeda, en las primeras elecciones constitucionales convocadas por Madero, el 26 de septiembre de 1911,³⁴³ “tenía la convicción de que todo

³⁴⁰ Método para aprender a leer, escribir, hablar. El inglés, según el verdadero Sistema de Ollendorf, p. 56

³⁴¹ M. Foucault, *Vigilar y castigar...*, p. 215.

³⁴² F. Hernández, *óp. cit.*, p. 230.

³⁴³ *El Estandarte*, núm. 6211, 28 de septiembre de 1911.

cambio político o social en la vida de los pueblos no sería estable, si no iba acompañado de un nuevo sistema de educación”.³⁴⁴ Esta declaración evidencia, por un lado, que tempranamente se daba por hecho el triunfo del movimiento revolucionario y, por otro, la relación que se establecía entre un movimiento social, los cambios que producía este y la necesidad de idear un nuevo sistema educativo que respondiera a ellos. Se consideraba que a la configuración de un nuevo estado, el cambio educativo debería ser inherente.

Cepeda puso especial énfasis en el ramo educativo; así la educación primaria siguió considerándose un servicio público³⁴⁵ y, por lo tanto, estaría a cargo del gobierno del estado. También creó la Dirección General de Educación Primaria,³⁴⁶ para cuya dirección llamó al profesor David G. Berlanga. Nacido en Arteaga Coahuila, era de familia humilde; con la influencia de su hermana mayor, Ana María, muy joven tuvo claro que el magisterio era la profesión que quería abrazar. Realizó sus primeros estudios normalistas en la Escuela Normal de Coahuila, que en ese momento dirigía Andrés Osuna. Con marcada preferencia por las orientaciones de la educación norteamericana, Osuna envió a algunos de los maestros de la institución a prepararse a Estados Unidos en el pragmatismo.

La instrucción de maestros fuera del país fue una de las primeras influencias que recibió David Berlanga, y de alguna manera lo impulsó a la búsqueda de una formación docente más sólida fuera de su estado natal, la cual encontró en la ciudad de México, en la Escuela Nacional de Maestros. Ya instalado en la capital del país, logró que la institución le asignara, como estudiante de notoria pobreza, una beca de treinta pesos; reconocido por su trabajo e inteligencia y por el apoyo prácticamente incondicional de su tutor, el periodista editor del *Diario del Hogar*, Filomeno Mata, terminó su carrera de profesor de Instrucción Primaria Superior.³⁴⁷

³⁴⁴ J. Alderete, *En honor a la gloriosa escuela normal...*s/p

³⁴⁵ Capítulo II. De la Organización del Personal Directivo de la Educación Primaria. Artículo 15. La educación es un servicio público que, como todos los demás ramos de la administración, está a cargo del Gobierno del Estado. AHBECENE, Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 1912, Tip. De la E. I. Militar, dirigida por Aurelio B. Cortés.

³⁴⁶ Capítulo II. De la Organización del Personal Directivo de la Educación Primaria. Artículo 16. Para todo lo relativo a la educación primaria se establecerá en la Secretaría de Gobierno una sección especial denominada Dirección General de Educación Primaria. En dicha oficina tendrá su despacho el Director General de Educación Primaria, el Secretario de Educación Primaria, el Consejo de Educación Primaria y los inspectores del Partido de la Capital. AHBECENE, Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 1912, Tip. De la E. I. Militar, dirigida por Aurelio B. Cortés.

³⁴⁷ L. Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p. 27.

El título de profesor de Instrucción Primaria Superior requería el estudio de dos años más, y la Escuela Normal de Maestro ofrecía dos opciones; la primera, para impartir educación secundaria; la segunda, educación profesional. La última fue la que eligió Berlanga. Esta decisión fue la que más adelante marcaría su especialización en Europa. Los cursos a los que asistió se centraban en el ser humano, física y psíquicamente; las leyes de educación, la teoría y la práctica de la enseñanza; la organización y régimen de las escuelas, y la historia de la pedagogía. Estos conocimientos serían la base de la reforma pedagógica de las escuelas primarias y normales públicas de San Luis Potosí en 1912.³⁴⁸

No está muy claro cómo conoció al potosino Filomeno Mata,³⁴⁹ pero logró que el periodista editor del *Diario del Hogar* le diera trabajo por las noches en el lugar donde se editaba el periódico. Esta cercanía propició que Berlanga le pidiera fungir como su tutor ante las autoridades educativas de la Escuela Normal. Como patrón y tutor, el vínculo que se estableció entre Berlanga y Mata estaba signado por la confianza, lo cual favoreció que el primero asumiera posturas críticas sobre temas nodales a los que Mata se enfrentaba constantemente: la libertad de prensa, el apego a la Constitución, el abuso de la autoridad, la desigualdad social y económica, la alfabetización de la población. Ramírez señala que “Poco a poco fue gestándose e incrementándose en Berlanga un sentimiento de malestar e inconformidad hacia el régimen porfirista; asimiló, casi imperceptiblemente, una conducta vital cada vez más comprometida con su realidad”.³⁵⁰

Además de la clara influencia política de Mata, no explícita ni reconocida por Berlanga,³⁵¹ la relación académica que estableció con sus profesores de la Escuela Normal fue valiosa e influyó en las decisiones que después tomaría en cuanto a su formación

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 20.

³⁴⁹ Mata cursó la carrera de profesor en la Escuela Normal de San Luis Potosí; obtuvo el título de profesor de 1er. Orden en 1865, institución que dirigía en ese momento Bibiano Casamadrid, profesor normalista de la ciudad de México. Manuel Muro, *óp. cit.*, p. 146.

³⁵⁰ L. Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p. 27.

³⁵¹ Filomeno Mata, editor de *El Diario del Hogar*, es considerado dentro del grupo de los “liberales puros” que mantenían una postura crítica del gobierno de Porfirio Díaz. Junto a él se ubica a Vicente García Torres, editor del *Monitor Republicano*, desaparecido en 1896, participante del Grupo Reformista y Constitucional que agrupaba a una gran cantidad de periodistas de la ciudad de México. Este grupo tuvo “la capacidad para conjuntar orgánicamente los esfuerzos de sus seguidores, organizándolos como verdaderos actores políticos capaces de integrarse a las discusiones de su momento, sumándolos a su programa de presión política sobre el régimen y dotándolos de dos armas principales: la crítica dentro del marco institucional y el peso de ‘una opinión pública’ dispuesta a monitorear las medidas del gobierno porfirista, mismas que los periódicos se esforzaban por alimentar”. En este contexto se desarrollaba la formación como profesor de David G. Berlanga. M. Cortés, *El periodismo como recurso de presión*, pp. 1-23.

profesional fuera del país. En la Escuela Normal de Maestros le impartieron cursos los profesores Enrique C. Rebsamen, Abraham Castellanos, Miguel E. Schultz, Gregorio Torres Quintero, Leopoldo Kiel, Ramón Manterola, Eugenio Latapí, Enrique de Olavarria y Ferrari, entre otros. Estos profesores, además de su destacada presencia intelectual tenían notable influencia en los círculos académicos y políticos.

La influencia de Rébsamen en el pensamiento pedagógico de Berlanga, posteriormente afinado con su preparación en Europa, se observa principalmente en la tesis de que no había más que un modo de desarrollar las facultades del niño: ajustándolo del todo a las leyes fisiológicas que presiden su desenvolvimiento.³⁵² De Torres Quintero recuperó la idea de que el Estado era el responsable de la educación de los niños y esta tenía la obligación de tener como características la gratuidad, obligatoriedad y laicismo. Las aportaciones de estos pedagogos mexicanos también estaban implícitas en la reforma educativa de San Luis Potosí; incluso Berlanga señaló que el Normalismo en San Luis Potosí estaba atrasado conforme a estas ideas.³⁵³

Pocos años después de obtener el título de profesor de instrucción primaria y de laborar en una escuela pública de la ciudad de México, Berlanga obtuvo una beca para realizar estudio en el extranjero sobre psicología aplicada. De 1908 a 1911 transcurrió su estancia en Europa, en concreto Alemania y Francia; en la primera asistió a cursos impartidos por Wundt y Binet, en la ciudades Leipzig y Berlín; en la segunda, se inscribió en dos universidades de reconocido prestigio Estrasburgo y La Sorbona; en ambas destacó por sus propuestas de psicología aplicada, las cuales publicó en la prensa de ese país. En estas instituciones asistió a cursos con Binet, Dumas y Henri Bergson; con el último asistió al Laboratorio Experimental de Psicología en calidad de ayudante; con estos aportes fue aceptado como miembro del Instituto Psicológico de París.³⁵⁴

Uruchurto, Berlanga y el resto de los profesores que realizaban estudios en Europa permanecían en ese continente cuando estalló el movimiento revolucionario que encabezaba Francisco I. Madero. Regresaron a México después de que triunfó la revolución. En junio de 1911 arribaron al país, pocos días después de la renuncia de Díaz. A los pocos meses, Berlanga ya se hacía cargo de la educación que se impartiría en el estado de San Luis Potosí.

³⁵² L. Zea, *óp. cit.*, p. 141.

³⁵³ *Ibid.*, p. 148.

³⁵⁴ L. Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p. 29.

Rafael Cepeda tomó posesión del gobierno del estado el 28 de septiembre de 1911, una semana después lo hacía Berlanga como primer director general de Educación Pública.³⁵⁵

Después de aceptar colaborar en el gobierno de Cepeda, una de las primeras acciones de Berlanga fue la creación de la Dirección General de Educación Primaria; esta se conformó por un director, ocho inspectores y los escribientes necesarios para realizar un buen servicio.³⁵⁶ En la administración porfirista solo había dos inspectores para atender la instrucción pública del estado.³⁵⁷ Esta situación tuvo dos consecuencias; por una parte, la atención de la instrucción primaria era deficiente y, por otra, los directores no tenían posibilidades de ascender profesionalmente. Con la contratación de ocho inspectores se creó también el mismo número de zonas escolares;³⁵⁸ “habría mayores posibilidades de supervisar las escuelas del estado, de conocer la capacidad y talento de los profesores y asegurar una buena enseñanza de los niños; los profesores tendrían el apoyo de un inspector ante las injusticias de las autoridades locales, muy frecuentes en la época”.³⁵⁹

La acción anterior, junto con la implementación de una nueva ley, cubrió vacíos en la organización del sistema educativo que era necesario atender desde hacía muchos años.³⁶⁰ Berlanga encontró deficiencias cuando menos en tres aspectos de la instrucción que se impartía en el estado: los edificios escolares estaban descuidados en extremo, algunos prácticamente estaban en ruinas; las condiciones laborales de los profesores eran deplorables,³⁶¹ a la mayoría no le fue expedido un nombramiento y la remuneración que recibía era insuficiente. Lo anterior era razón suficiente para que la calidad de la enseñanza fuera poco alentadora, a pesar de que existía un gran número de escuelas.

³⁵⁵ POESLP, 1911.

³⁵⁶ La creación de la Dirección General de Educación Pública también fue una de las aportaciones de David G. Berlanga, en este caso, en el aspecto administrativo. AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918. Fragmento de una entrevista a David G. Berlanga.

³⁵⁷ En el Porfiriato, la existencia de dos inspectores para 387 profesores dificultaba la implementación de mejoras en la instrucción pública; era una tarea prácticamente imposible. Informe de David G. Berlanga, p. 4.

³⁵⁸ Los ocho inspectores se repartieron de la siguiente manera: un inspector para el partido de la capital; una inspectora para las escuelas de niñas de la ciudad de San Luis Potosí; un inspector para los partidos de Cerritos y Santa María del Río; uno para el partido de Catorce y Guadalcázar; uno para Venado y Salinas; otro para Valles y Ciudad del Maíz; uno para Rioverde e Hidalgo, y uno para Tancanhuitz y Tamazunchale. Informe de David Berlanga, p. 5.

³⁵⁹ *El Estandarte*, núm. 6211, 5 de noviembre de 1911.

³⁶⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918. Fragmento de una entrevista a David G. Berlanga.

³⁶¹ En el siglo XIX no había ninguna escuela que tuviera un edificio con las condiciones necesarias para el desarrollo de la labor educativa, a pesar de que se recomendaba que los espacios tuvieran iluminación, escusados, patios y salones adecuados. Francisco Hernández, *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*, pp. 234-235.

Poco después de tomar posesión, Berlanga inició reformas básicas en el ramo educativo; fue necesario modificar la ley con el propósito de que pudiera responder a las necesidades de una educación moderna y correspondiera a anhelos sociales de la población. Se trataba, desde esta perspectiva, de que la educación tuviera estrecha relación con las demandas que la sociedad estaba viviendo en ese momento; debía responder a los principios revolucionarios. Este cambio que pretendía introducir la revolución tenía como propósito reorientar la enseñanza normal, principalmente en los planes y programas de estudio; se buscaba una enseñanza mucho más comprometida con el pueblo y con la justicia social.³⁶²

Preocuparse sólo por el bien del pueblo, es con el desinteresado fin de prepararlo para el triunfo en la lucha que le espera, en defensa de las tradiciones históricas que constituyen la Patria, y de los principios universales que forman la base de la civilización contemporánea.³⁶³

En respuesta a los problemas detectados, focalizó su atención en la educación primaria; propuso la utilización del modo simultáneo, por lo que era necesario que la cantidad de niños asignada a cada maestro fuera adecuada para el aprovechamiento de los estudiantes y para que el profesor realizara una enseñanza efectiva; además, procuró la mejora de los establecimientos de las escuelas primarias y normales. Una nueva clasificación de las escuelas redujo su número; el objetivo era aumentar la calidad de la educación. En adelante serían: Preparatorias, Primarias, Superiores Generales, de Perfeccionamiento, Superiores Especiales y Escuelas Normales. En junio de 1912 había en la ciudad de San Luis Potosí y partido de la capital 73 escuelas, y en el resto de los partidos, 116.³⁶⁴

Berlanga era consciente de que una reforma de la escuela primaria descontextualizada de las condiciones sociales en las que vivía la población podría ser más una utopía que un proyecto real. En un sentido más social, su proyecto tenía como base la atención y el mejoramiento de las necesidades vitales de los niños del pueblo: salud, alimento e higiene; se fundarían colonias, jardines, comedores y baños escolares; en las primeras se atenderían niños que tuvieran problemas de salud y, por ese motivo, requirieran

³⁶² A. Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 36.

³⁶³ Informe de David G. Berlanga, p. 4.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 116.

de ambientes sanos; en los jardines se les enseñaría sobre agricultura y atenderían de forma práctica el sembrado, trasplante y cultivo de semillas, flores y arbustos. Los comedores proporcionarían alimentos a los niños de escasos recursos a cambio de cuotas bajísimas. En los baños se fomentarían hábitos de higiene, desde pequeños.³⁶⁵ Salvo la reforma pedagógica y las mejoras realizadas al edificio normalista de los profesores, la mayoría de sus propuestas no pudo concretarse en ese momento, pero ya se había creado la inquietud por mejorar la educación; los resultados se verían años después.³⁶⁶

En el régimen anterior, las condiciones laborales de los maestros eran muy difíciles; solo podían obtener una retribución después de años de trabajo o si quedaban incapacitados. La propuesta de Berlanga señalaba el término de cuarenta años en servicio para jubilarse; el maestro recibiría su sueldo íntegro, aun cuando estuviera bueno y sano.³⁶⁷ Los primeros beneficiados de esta Ley fueron los directores de las Escuelas Normales durante el gobierno de Porfirio Díaz y los profesores con formación universitaria que laboraban en ellas que fueron despedidos de la institución, ya que consideraba que, al ser una Escuela Normal, los profesores normalistas deberían tener ese perfil.³⁶⁸

Pedagógica y laboralmente fueron relevantes dos ideas: la primera fue considerar que la excesiva cantidad de estudiantes atendidos por un solo profesor era uno de los obstáculos para el progreso de la educación. Señaló que cuando un docente tiene una “recarga de años”, refiriéndose a la atención de más de dos grados escolares, era difícil asegurar la calidad de la enseñanza. Al respecto, Berlanga propuso el aumento gradual de sueldo a los maestros con base en su constancia y permanencia en el servicio,³⁶⁹ y la atención solamente a un número no mayor de veinticinco alumnos. La segunda idea se refiere a la supresión de los exámenes y, en su lugar, denominar reconocimientos estos actos. Las críticas teóricas aprobaban este avance hacia una pedagogía moderna que ya no

³⁶⁵ *El Estandarte*, núm. 6216, 11 de noviembre de 1911.

³⁶⁶ En 1919, Fernando Vázquez, uno de los profesores más representativos del estado, reconoció que la organización que el profesor David Guerrero Berlanga dio a la Escuela Normal en 1911 debería considerarse verdaderamente pedagógica. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Serie Correspondencia, año 1919, Caja 15.

³⁶⁷ *El Estandarte*, núm. 6216, sábado 11 de noviembre de 1911.

³⁶⁸ Los primeros jubilados fueron los profesores Juan Rentería, Herculano Cortés, Bartolo Guardiola, Isidro Esparza, Germán Faz y las señoritas profesoras Refugio Marmolejo y Trinidad Infante. Informe de David Berlanga, p. 24.

³⁶⁹ La propuesta de Berlanga señalaba un aumento gradual de 12.5 por ciento del total de su sueldo cada cinco años. Informe de David G. Berlanga, p. 25.

debía concebir el examen como un instrumento que valorara el conocimiento de los estudiantes con base en la memorización, en detrimento de las otras facultades de los estudiantes. “Suprimir los exámenes y optar por los simples reconocimientos es dar un paso hacia el ideal educativo”.³⁷⁰

La organización del calendario escolar fue otra de las modificaciones. Berlanga consideró dos periodos de vacaciones; por lo tanto, sería necesario dividir el año escolar en dos semestres y con dos periodos de vacaciones. Sus argumentos aducían la experiencia vivida en Europa y los conocimientos sobre la organización escolar en Estados Unidos: nueve meses de estudio y tres meses de recreo. Sostuvo que el cuerpo del niño no soportaba lapsos prolongados de trabajo, porque el cerebro y la vitalidad humana no lo resistirían.³⁷¹ Los críticos de Berlanga sugerían que esta reforma era una idea ya implantada por Rébsamen; de alguna manera, la intención era inhibir los méritos del coahuilense en la reforma educativa que proponía.

Finalmente, sin considerarlo en la ley, Berlanga planteó la idea de la supresión de las escuelas profesionales del Instituto Científico y Literario, lo que provocó serias discusiones y debates periodísticos entre el recién nombrado director general de Educación y algunos de los estudiantes, profesores del Instituto y periodistas de la ciudad, por cerca de tres meses. Estas discusiones propiciaron que, lo que solo era una idea, Berlanga la transformara en una iniciativa de ley: el 3 de diciembre de 1911 propuso que fueran suprimidas las Escuelas de Medicina, Leyes, Ingeniería y Farmacia; las razones fundamentales de esta propuesta tenían como sustrato la profunda convicción de que las escuelas profesionales mencionadas no eran necesarias mientras no se cubriera la alfabetización de la mayor parte de la población. Expresó que “la sociedad tiene más necesidad de hombres que sepan leer, que de abogados o doctores”.³⁷²

Afirmaba que el Instituto Científico y Literario no había cumplido con una necesidad social, y que habrían sido mejor fundar y atender debidamente una escuela normal: “hubieran así trabajado más eficazmente por el progreso del pueblo”.³⁷³ Lo anterior dio pie para que algunos estudiantes le atribuyeran a la supresión de las escuelas del

³⁷⁰ *El Estandarte*, núm. 6234, sábado 2 de diciembre de 1911.

³⁷¹ Informe de David G. Berlanga, p. 12.

³⁷² *El Estandarte*, núm. 6234, 3 de diciembre de 1911.

³⁷³ *Idem*.

Instituto Científico y Literario el trasfondo de otorgar el edificio de esta institución a la Escuela Normal. Berlanga, para concluir el trámite de su iniciativa, puso en manos del Congreso del Estado tal decisión, no sin antes exhortar al ejecutivo a considerar la trascendencia de su aprobación para el fomento de la mayor instrucción posible entre el mayor número posible de ciudadanos. Con esta exhortación ratificaba la idea de que en el Instituto Científico y Literario la inversión era muy alta en consideración con el número de estudiantes a los que se privilegiaba.³⁷⁴

2.2.1. De instrucción primaria a educación

En los meses siguientes, después de que se decretará la ley de 1912, Berlanga se ocupó del aspecto pedagógico, tomando como base que la educación comprendía el cultivo de todas las facultades del individuo. Consideraba que el objeto de la educación primaria era “desarrollar armoniosamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual,³⁷⁵ único medio de formar de él, un hombre perfecto”.³⁷⁶ Asimismo, coincidía con Baranda en que la instrucción primaria elemental era una prioridad porque se debía dar educación a un mayor número de personas.³⁷⁷ El desarrollo físico, moral e intelectual del niño ya incorporaba la noción de integración de la educación que tenía como sustento las aportaciones de Herbert Spencer.³⁷⁸

Para el logro de sus objetivos se realizaron tres acciones dirigidas a los profesores de educación primaria: prescripciones metodológicas precisas para la enseñanza, que se enviaban a todas las escuelas a través de circulares; las conferencias pedagógicas sabatinas con clases prácticas cada quince días, y el uso de un diario pedagógico por los

³⁷⁴ La iniciativa de Berlanga no era radical; proponía una serie de acciones para sustituir la formación que impartía el Instituto Científico y Literario. Una de estas acciones fue el otorgamiento de una beca a los estudiantes más adelantados para realizaran su formación de las profesiones mencionadas en la ciudad de México. *El Estándarte*, núm. 6234, 3 de diciembre de 1911.

³⁷⁵ La educación física moral e intelectual cubría “la síntesis integradora del desarrollo natural de los seres humanos, y era la dirección hacia la debía transitar la educación primaria”. R. F. De Souza, *Ciencia moral en la escuela primaria...*, p. 118.

³⁷⁶ Dictamen de la Comisión de Enseñanza Elemental del Congreso de Instrucción Primaria. L. Zea, *óp. cit.*, p. 157.

³⁷⁷ Baranda denominó la instrucción primaria elemental “instrucción democrática” porque se dirigía a una mayor parte de la población. *Ibid.*, p. 151.

³⁷⁸ En la obra clásica de Spencer, *De la educación intelectual, moral y física*, la noción de integración enfatizaba la formación en el conocimiento como condición para cultivar posteriormente la vida física y el perfeccionamiento moral. R. F. De Souza, “Ciencia moral en la escuela primaria...”, p. 118.

profesores.³⁷⁹ Enviar circulares a las escuelas primarias tenía el propósito de cambiar y homogeneizar la metodología utilizada por los profesores. Esta disposición tenía como base corrientes pedagógicas como el procedimiento intuitivo, la enseñanza de la lección de las cosas y la realización de excursiones, entre otras. La prescripción puntual de lo que debería hacer el profesor en el aula fue una medida que no se comprendió hasta después de muchos años, ya que en ese momento significaba una aplicación prácticamente técnica, sin abundar en la fundamentación teórica.

En la circular 75 se dispuso que el procedimiento intuitivo, el cual tiene su origen en el método creado por Henri Pestalozzi,³⁸⁰ se utilizara en todas las clases. La idea central es que siempre se presente al niño el objeto del cual se esté hablando; en caso de que esto no sea posible, se puede utilizar una estampa, un modelo, un diagrama o un dibujo. El procedimiento consistía en: 1) acercar a los niños lo más que se pueda a una percepción concreta de las cosas reales; al hacerlo, el niño obtendría un conocimiento personal y directo; posteriormente, 2) se le pedía reproducir en distintos materiales lo observado o manipulado, para, finalmente, 3) propiciar un acercamiento más directo con el conocimiento abstracto.

Las prescripciones que enviaba la DGEP sobre el método intuitivo o lecciones de cosas eran muy precisas; disponía que se siguiera una secuencia determinada en la enseñanza de un objeto:³⁸¹

El nombre, las propiedades; sígase en su investigación el orden natural en que se descubran según el poder de los sentidos: los descubiertos por la vista, los descubiertos por el sentido del tacto; los que proporciona el sentido muscular; los que pueden descubrirse por el sentido del oído; los que proporcionan el sentido del olfato; los que pueden descubrirse por el gusto y 7°.

³⁷⁹ El diario pedagógico ya era una práctica de los profesores de instrucción primaria durante el Porfiriato. Los diarios pedagógicos era los testimonios de las profesoras; en ellos se registraban los temas tratados en las materias que desarrollaban, las observaciones de su propio trabajo a lo largo del ciclo escolar, y al finalizar este, se entregaba junto con el concentrado de calificaciones. F. Hernández, *óp. cit.*, p. 119.

³⁸⁰ La pedagogía de Pestalozzi se basa en la intuición como primer elemento de todo conocimiento humano y principio fundamental de educación. Para este pedagogo, se trata de intuición sensible, de la toma de conciencia, de la impresión que nos dejan los objetos y fenómenos que nos rodean. A partir de esta toma de conciencia, el profesor guía al alumno hacia el conocimiento de la realidad. J. M. Henneberg, *Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX*, pp. 35-42.

³⁸¹ El método intuitivo consideraba la intuición como la base de todo el conocimiento, ella exigía los sentidos y la observación. R. F. De Souza, "La ciencia moral en la escuela primaria...", p. 121.

Los que pueden descubrirse por medio del análisis o la experiencia; materia de que esta hecho o pueda hacerse; partes principales; manera de construirse; usos, cuidados para su conservación.

El maestro procurará que durante las clases de trabajos manuales, el niño construya con madera, cartón o barro el objeto sobre el cual se le habló o cuando menos en la clase de dibujo llegue a dibujarlos, copiándolos directamente del natural³⁸².

Las indicaciones señalan que el profesor, en el diario pedagógico, escribiría, en la columna de observaciones, las adaptaciones hechas en el uso del procedimiento intuitivo.³⁸³ Se esperaba que los profesores reflexionaran sobre su trabajo en el aula, y de forma práctica se guiaba a estos en la sistematización de su labor docente y el reconocimiento de las adecuaciones realizadas; de esta manera se apropiarían del conocimiento y aplicación del procedimiento intuitivo.

Este procedimiento también podía utilizarse cuando se abordaran temas relacionados con plantas minerales y animales; en el caso de estos últimos, para su estudio se disponía el uso de la siguiente secuencia:

1) Nombre, 2) Aspecto general, 3) Clase (La clasificación en primer año debe referirse únicamente al conocimiento de las ramas o clases, el orden y la familia se considerarán en tercer año), 4) Partes del cuerpo, 5) Descripción de cada una de ellas. (Sin llegar nunca a las descripciones detalladas, a las minuciosidades desprovistas de interés para ellos); 6) Hábitos de vida; 7) Cualidades morales; 8) Utilidades que reportan al hombre; 9) Cuidados para con los animales; 10) Anécdotas, felicitaciones o cuentos alusivos.³⁸⁴

La secuencia, aunque prescrita de forma general, sugiere a los profesores hacer adecuaciones según el grado de estudios e interés de los niños. Aborda de forma integral el estudio de los animales, desde la clasificación científica hasta la relación que se establecen con los seres humanos, adecuándose al interés del niño. Los profesores normalistas y los

³⁸² AHSEER, Archivo de la Dirección, 1913. La Dirección General de Educación Primaria, San Luis Potosí, Circular no. 72 relativa a la manera de dar las lecciones de cosas, San Luis Potosí, 9 de septiembre de 1912, El secretario, Fernando Vázquez.

³⁸³ La Dirección General de Educación Primaria, San Luis Potosí, Circular no. 75 relativa al procedimiento intuitivo, San Luis Potosí, septiembre 20 de 1912. El secretario, Fernando Vázquez. AHSEER, Archivo de la Dirección, 1913.

³⁸⁴ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1913.

egresados acostumbrados a la utilización de un método creado en la experiencia y prácticamente sin bases científicas era difícil que adoptaran una metodología prescrita.³⁸⁵

La circular 31 prescribe los propósitos, actividades y utilidad de las excursiones en las escuelas primarias, regulando el tiempo, lugar y trasporte de acuerdo con la edad de los estudiantes. Recupera como objetivo primordial la educación física, intelectual y moral de los niños; en ese sentido, las actividades son diversas y, por lo tanto, el lugar en donde se realizaran también: juegos al aire libre, visitas a museos, monumentos, ruinas históricas y edificios notables; coleccionar insectos, plantas y minerales con la intención de formar museos escolares; además, la visita a fábricas y talleres. Estas actividades darían a los profesores y estudiantes la oportunidad de desarrollar relaciones de afecto, ayuda mutua, estética, y sentimiento patrio.³⁸⁶

2.2.2. *El Porvenir Escolar*: Órgano de difusión de la DGEP

Una reforma pedagógica no era una tarea sencilla, había que proporcionar a los profesores los recursos para hacerla efectiva. Una de las soluciones que Berlanga encontró fue la publicación periódica de las disposiciones oficiales de la DGEP y artículos de formación profesional para los profesores. El 15 de marzo de 1912 empezó a publicarse la revista *El Porvenir Escolar*, con dos propósitos: informativo y como espacio de expresión. El primero aseguraba que los profesores de las escuelas públicas y los estudiantes normalistas estuviesen enterados de las reformas al plan de estudios y de las disposiciones oficiales. Se otorgaría de forma gratuita a quienes estuviesen relacionados con la educación: directores, profesores, ayudantes y estudiantes normalistas.

La revista tenía tres secciones: oficial, pedagógica, de ciencias y variedades. La primera abordaba todas las circulares, avisos y demás documentos oficiales de la Dirección General. En esta sección se señalaba que “todas las circulares, instrucciones y disposiciones publicadas serían obligatorias para todo el profesorado en servicio de las escuelas oficiales”.³⁸⁷ Por ejemplo, en la sección oficial del número 19 se dispuso que el tema de Narraciones de la materia de Lengua Nacional debería abordarse en el mes de febrero; se

³⁸⁵ Uno de los impulsores de las Lecciones de Cosas en México fue el pedagogo Carlos A. Carrillo.

³⁸⁶ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1913, La Dirección General de Educación Primaria, San Luis Potosí, Circular no. 31.

³⁸⁷ *El Porvenir Escolar*, 1 de diciembre de 1912.

estudiaría el “Uso de la H”, con la siguiente secuencia: “1) el maestro narrará al niño cuentos que tengan por objeto desarrollar en él, el amor al trabajo; 2) Reproducción escrita de dichas narraciones, 3) Escritura al dictado con objeto de ejercitar al niño en las principales reglas de puntuación”.³⁸⁸ La secuencia es clara; la enseñanza de las reglas ortográficas no era aislada, se contextualizaba a partir de un texto, aunque seguía presente la transcripción de textos y el copiado.

Como espacio de expresión, era novedoso para todos los profesores normalistas de escuelas públicas y sobre todo para los estudiantes. La mayoría de los textos eran escritos por las autoridades educativas o por los profesores normalistas con mayor presencia en el ámbito educativo; sin embargo, daba a conocer lo que sucedía en las escuelas del estado, sus concepciones en educación; temas sociales como la educación de la mujer, la enseñanza militar en Alemania, el significado de los premios escolares; el papel de la educación física. En la segunda sección se publicaban artículos de fondo, de índole política y didáctica; clases desarrolladas o sugerencias metodológicas de diversas materias y proyectos; era un espacio para profesores y estudiantes normalistas.

En el mismo número, en esta sección aparece un artículo enviado por el profesor Pedro Amézquita, con el título “La educación pública en el estado”, en el que se muestra el acta de una reunión celebrada en la ciudad de Matehuala ante la autoridad política del lugar y el cuerpo docente de los partidos de Catorce y Guadalcázar, con el propósito de nombrar una asociación de ciudadanos que llevaría por nombre Junta Protectora de la Educación Primaria, la cual tendría la misión de recaudar fondos para sufragar los pequeños gastos por reparación de enseres y compra de útiles escolares necesarios en las escuelas públicas de esos municipios. El nombre de la junta deja ver con claridad que la escuela primaria era una preocupación en la que participaban activamente los pobladores de los municipios, pero además, que los problemas económicos requerían de la intervención de la sociedad para sufragar la educación pública.

Las sugerencias metodológicas eran precisas. El programa de Lengua Nacional para el mes de septiembre señalaba que deberían leerse las siguientes ocho lecturas, copiar las lecciones y ejercitar la recitación. Algunos textos hacían alusión al reciente movimiento revolucionario:

³⁸⁸ *Idem.*

HOY

Hoy, Patria que segura de los pasados males
Diriges sin tropiezo tu marcha al porvenir
Y el cielo está sin nubes y el mar sin tempestades,
Venimos con el alma tu gloria a bendecir
Llegamos tus hijos fieles,
a regar en tus altares,
ya no palmas ni laureles,
sino mirtos y azahares.
Porque hoy la paz en tu suelo
Luce con fulgor divino,
Ya no hay nubes en tu cielo,
Ni nubes en tu camino.
Porque el tiempo que dejaste
La espada por el arado,
Y los duelos olvidaste y
Y las luchas del pasado.

I. J. Jiménez.³⁸⁹

En la tercera sección se publicaba toda clase de información relacionada con el carácter de una publicación educativa: coros, recitaciones en prosa, anécdotas y curiosidades.

El director de la revista era el profesor David G. Berlanga, y el administrador, Antonio Gutiérrez. Esta publicación recibía colaboraciones de cualquier persona, con dos condiciones: no importaba que el escrito no tuviera una forma pedagógica propiamente dicha, pero debía aportar enseñanza o educación a los niños, y prohibía el uso de seudónimos: quien escribiera debería hacerlo con su nombre. Para diciembre de 1912 ya se habían publicado 20 números. Berlanga tenía el propósito de encuadernar las publicaciones de cada año, pero solamente apareció poco más de un año; con su ausencia en marzo de 1913, se suspendió su aparición.

³⁸⁹ *El Porvenir Escolar*, núm. 20.31 de diciembre de 1912.

Fotografía 1. Portada de la Revista “El Porvenir Escolar”



Fuente: Centro de Documentación Histórica de la UASLP.

La revista volvió a aparecer en una segunda época, en la gestión en la DGEP de Isaac Ochoterena, durante el gobierno de Eulalio Gutiérrez, siendo encargado de Educación, Gabriel Calzada y director de la Escuela Normal de Profesores, en octubre de 1914. Siguió publicándose en 1915. La periodicidad de la publicación, en esta ocasión, fue mensual, y ya aparecen poemas escritos por las estudiantes del tercer grado de la Escuela Normal de Profesoras.

2.2.3 Las Escuelas Normales

En los planes de Berlanga, las Escuelas Normales fueron una prioridad. Planteó la necesidad de que ambas instituciones se fusionaran, denominándose Escuela Normal Primaria; aunque no mencionó la palabra coeducación, esta podría ser una de las razones. A partir de enero de 1912, Escuela Normal Primaria estaría bajo su dirección personal, y en un futuro cercano se proyectaba la creación de una Escuela Normal Superior. Ninguna de las dos acciones pudo realizarse; la primera porque la reforma de los planes de estudio requería personas preparadas en psicología, pedagogía y metodología; los únicos que podían desempeñarse como tales eran Berlanga y Uruchurto. Berlanga mezclaba sus

actividades docentes en la Escuela Normal de Profesores con las de director de Educación en el estado. Esta situación no duró mucho; casi al finalizar 1912, Berlanga renunció a las cátedras de la institución normalista. La segunda seguía siendo un reto; el tiempo al frente de la educación del estado fue insuficiente para concretar sus planes.³⁹⁰

En septiembre de 1911, algunos de los estudiantes enviaron una carta al gobernador del estado pidiendo la destitución del inspector de educación primaria que tenía a su cargo la supervisión de la Escuela Normal de Profesores, por hacerlo responsable de algunos males que sufría la formación de los profesores. Graciano Sánchez, profesor de la institución, en una carta abierta, apoyó a los estudiantes, argumentando que el escrito tenía algo de positivo: develaba algunos males que la institución había sufrido por largo tiempo y, en la medida que se conocieran, se podrían remediar. Señaló algunas acciones que podrían aminorar el disgusto de los estudiantes: 1) solo deberían presentarse a examen los estudiantes debidamente preparados, y no los que solo estudiaron unos días antes del examen y ante jurados laxos lograsen aprobar; 2) exigir a los profesores nombrados como sinodales que asistieran a estos actos, y no fueran sustituidos por personas mal preparadas o que desconocieran la materia; 3) los sinodales deberían desempeñar su encargo celosamente, y no por compromiso con el profesor de la materia, ya porque lo conocieran o porque quisieran quedar bien ante él; 4) la Dirección, al nombrar jurados, debería guiarse por lo trascendente y serio del caso: juzgar el trabajo del maestro y el grado de instrucción alcanzado por el alumno, y 5) durante el periodo de exámenes debería estar siempre presente el inspector de instrucción primaria, de tal manera que “se de muerte al favoritismo”, y exigiendo que cada uno desempeñe su misión tal cual es.³⁹¹

El oficio anterior evidenciaba el trato desigual para los estudiantes por parte de las autoridades de la institución, el trabajo poco comprometido de algunos de los catedráticos, pero sobre todo, la intervención directa de los estudiantes para mejorar esta situación. A pesar del poco tiempo que tenía en la ciudad, era difícil que Berlanga no prestara atención al oficio, que apareció en una fuente periodística. En noviembre de 1911, Berlanga asistió como invitado especial a la fiesta organizada por los estudiantes normalistas para celebrar

³⁹⁰ Berlanga fue subvencionado por el gobierno de Porfirio Díaz, y realizó una estancia de cuatro años en Francia y Alemania. Algunas de las ideas que guiaban su reforma educativa estaban influidas por la organización de los sistemas educativos de estos países. L. Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p.29

³⁹¹ *El Estandarte*, núm. 6211, 9 de octubre de 1911.

el cumpleaños del director de la Escuela Normal de Profesores, Herculano Cortés, y a la terminación de los cursos. Cortés estaba lejos de imaginar que su permanencia como director de la institución tenía los días contados.

Pocos meses después de iniciar 1912, tomaron posesión como directores de las escuelas normales, Ana María Berlanga, en la Normal de profesoras, y Alfredo Uruchurto,³⁹² en la de varones. Ambos participaron en la aplicación de las reformas educativas de David G. Berlanga, e invitados por él, sustituyeron las funciones que prácticamente durante todo el Porfiriato habían desempeñado Refugio Marmolejo y Herculano Cortés.³⁹³ La gestión de Uruchurto duró pocos meses; en la segunda reforma curricular de 1912 ya fungía como director de la institución Ignacio Álvarez. No hay documentos que evidencien la resistencia de los profesores y profesoras normalistas al nombramiento de un profesor foráneo como principal responsable de la educación estatal, a las reformas educativas y pedagógicas planeadas e implementadas en las escuelas primarias y normales, pero el hecho de que Uruchurto dejara la dirección de la institución con la aprobación de Berlanga a los pocos meses de tomar posesión y la asumiera Ignacio Álvarez, uno de los pilares del sistema educativo porfiriano, puede ser un indicio de que no fue tan fácil la implementación de los proyectos educativos de 1912.

La incorporación de Ana María Berlanga³⁹⁴ como directora de la Escuela Normal de Profesoras respondió más a los lazos fraternos con David G. Berlanga que a una preparación acorde con la reforma pedagógica de este. Al mismo tiempo que fungía como directora de la escuela, ejercía la cátedra de Trabajos Manuales, en específico la enseñanza de la costura. Por influencia de su hermano asistió como delegada al Congreso de Educación en Jalapa, Veracruz.

³⁹² Alfredo Uruchurto y David G. Berlanga fueron compañeros en la Escuela Normal de Maestros, posteriormente ambos realizaron trámites y obtuvieron una beca para realizar estudios en el extranjero por casi tres años: Berlanga, en Alemania y Francia; Uruchurto, en Berna y Ginebra. La encomienda que el gobierno mexicano otorgó al último consistía en observar el funcionamiento, organización, programas y método de enseñanza en las escuelas primarias de Suiza. L. Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p. 29.

³⁹³ En 1892 se hizo cargo de la Dirección del Plantel el profesor Herculano Cortés, en sustitución de Juan Rentería, que asumió la Inspección Escolar; este maestro había sido comisionado por el gobierno para estudiar la organización de la Escuela Normal del Estado de Veracruz. J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...*, s/p.

³⁹⁴ Ana María Berlanga era profesora de instrucción primaria, egresada de la Escuela Normal de Monterrey; ingresó al magisterio, muy pequeña; fue maestra rural en los estados de Coahuila y Nuevo León. L. Ramírez, *Un profesor revolucionario...*, p. 18.

En las reformas concretas impulsadas por Berlanga, las Escuelas Normales fueron las principales beneficiarias: focalizó los aspectos administrativo, material y pedagógico. Berlanga señalaba que en las reformas materiales en la Escuela Normal de Profesores se priorizó la construcción de la Escuela Anexa,³⁹⁵ lugar donde los estudiantes realizarían prácticas pedagógicas; el acervo de la biblioteca se amplió a 595 volúmenes, dotándola además de cuadros murales y mesas americanas; el entarimado de todos los salones se renovó, y se habilitó un gimnasio alemán.³⁹⁶

Fotografía 2. Escuela Normal de Profesoras en 1912



Fuente: *El Porvenir Escolar*, núm.18, noviembre de 1912.

En el internado se construyó un comedor nuevo. Se sustituyeron roperos, escusados ingleses y la ropa para las camas. El antiguo mobiliario se reemplazó por pupitres unitarios de asiento independiente importados de Estados Unidos. En la Escuela Normal de Profesoras se incrementó a 500 los volúmenes de la biblioteca, se pintó todo el edificio, se construyó un nuevo dormitorio, se habilitó un jardín³⁹⁷ y se instalaron baños nuevos.³⁹⁸

³⁹⁵ En junio de 1912, en el lado oeste de la Escuela Normal de Profesores se estaba construyendo un edificio con cinco salones para la escuela de práctica de la institución. Informe de David G. Berlanga, p. 23.

³⁹⁶ En la Escuela Normal de Profesores se habían puesto ocho pisos de madera, “convirtiendo los antiguos cuartos en verdaderas salas de clase”. En ambas escuelas se hicieron trabajos de pintura, instalaciones de escusados ingleses, llaves de agua, baños, luz eléctrica, teléfonos y timbres. También se emprendieron, en ambas escuelas, trabajos de carpintería y saneamiento. Informe de David G. Berlanga, p. 21.

³⁹⁷ En la Escuela Normal de Profesoras se transformaron los antiguos jardines en donde se establecieron unas fuentes. J. Alderete, *En homenaje de la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

Administrativamente, las principales diferencias en la estructura de las instituciones de acuerdo con las nuevas reformas eran las siguientes: un director con obligación de dar las clases de Moral y primer año de Lengua Nacional; un subdirector, el cual sería uno de los profesores más ameritados; un prefecto, los catedráticos necesarios para atender las materias académicas y profesionales; dos preparadores de física y química.³⁹⁹

En los aspectos económico y laboral, aumentaron los salarios y se categorizó la percepción de los maestros, así como las condiciones laborales de los profesores que trabajaban en ellas.⁴⁰⁰ Berlanga fue el primero que implementó acciones para mejorar las condiciones de vida laboral y económica de los profesores. En los años siguientes, los gobiernos revolucionarios coincidirían con Berlanga, pero era difícil que pudieran hacer algo, por las condiciones económicas derivadas del movimiento armado. Berlanga señala al respecto:

Uno de los defectos principales de que adolecía la antigua ley, consistía en lo poco humanitaria que era para compensar los trabajos de los servidores de la educación, pues para conceder la jubilación, según la ley, era necesario que los maestros quedaran inutilizados. He procurado conciliar hasta donde sea posible los intereses del pueblo con los de los profesores oficiales, y, a este fin, sus artículos verdaderamente humanitarios, prevén los casos de enfermedad, prestación de servicios no interrumpidos durante un tiempo humanamente posible para los servidores del magisterio; y protección a los menores hijos en caso de fallecimiento de los profesores y auxilio a estos, en enfermedades, fijado por un espacio no menor de seis meses. Se aprobó también pensionar a los profesores en caso de inutilización, las jubilaciones y pensiones para huérfanos y viudas⁴⁰¹.

Las mejoras en las escuelas fueron de tal magnitud que basta con comparar las leyes de egresos de 1911 y de 1912. En la primera se erogó para la Escuela Normal de Profesores la cantidad de 795 pesos; el director de la institución tenía un sueldo de 135 pesos y cada

³⁹⁸ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918. Fragmento de una entrevista a David G. Berlanga.

³⁹⁹ Las diferencias en la ley de egresos de 1911 y 1912 evidencian los gastos devengados en la Escuela Normal de Profesores; en 1911 laboraban 15 catedráticos; en 1912, la planta docente se amplió a 26 catedráticos, independientemente de los dos preparadores de física y química. Informe de David G. Berlanga, pp. 20 y 21.

⁴⁰⁰ En 1912 se aumentó el salario de los directores a 120 pesos anuales, y a los ayudantes, a 60 pesos. Durante el régimen porfirista, si un profesor tenía más de un puesto, solo se le pagaba el sueldo íntegro de uno y la mitad del otro u otros; a partir de este año, se pagarían sueldos íntegros por cada puesto. Informe de Berlanga, p. 23.

⁴⁰¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918. Fragmento de una entrevista a David G. Berlanga.

catedrático cobraba 35 pesos. De acuerdo con el plan de estudios de la ley de 1912, se amplió el personal directivo y docente de la institución, aumentaron y diversificaron los sueldos; el director cobraba 150 pesos; los catedráticos, de acuerdo con la materia que dirigieran, de 30 a 60 pesos. Los gastos para el sostenimiento y pago de personal docente prácticamente se duplicaron debido a que fue necesario ampliar la planta docente para responder a la reforma curricular y directiva efectuada a fin de cubrir las exigencias de la nueva ley y el plan de estudios que proponía.⁴⁰²

David G. Berlanga tenía muy claras las características que quería otorgar a la educación primaria en el estado de San Luis Potosí y las condiciones a las que se enfrentaba para lograrlo. Ante esta empresa, el rol que desempeñarían las escuelas normales era fundamental y requería por sí mismo la reforma educativa de estas instituciones. Berlanga se enfrentaba a un sistema educativo fuerte, con tradiciones y actividades educativas que se habían incrustado en formas de enseñar semiempíricas, en interrelaciones que privilegiaban la verticalidad entre los actores educativos, en la excesiva implementación de reglas y normas que tenía como prioridad el orden y la disciplina y, sobre todo, un grupo de profesores y profesoras cohesionados en las denominadas Juntas de Profesores con obligaciones y atribuciones en la organización, funcionamiento y mejora de la enseñanza que se impartía en las escuelas públicas y particulares del estado.

En este contexto, el personal docente y directivo de las Escuelas Normales tuvo un papel fundamental. Dos directores, Herculano Cortés y Refugio Marmolejo, con una permanencia al frente de las instituciones por más de veinte años, eran la representación del régimen político, el acatamiento de una Ley educativa con una vigencia de 28 años y un personal docente con un perfil profesional diversificado, formado en las escuelas normales y en el Instituto Científico y Literario. La ley propuesta por Berlanga constituyó, para la educación y profesores de las escuelas públicas de San Luis Potosí, un cambio radical en todos sentidos, y requería por lo mismo crear las condiciones para que se realizara y asumiera rápidamente.

La reforma educativa que Berlanga pensaba implementar en estas instituciones contemplaba múltiples aspectos: en el terreno material, la rehabilitación de los espacios educativos; en lo pedagógico, la construcción de un plan de estudios que incorporara los

⁴⁰² Informe de David G. Berlanga, 1912.

modernos enfoques de la enseñanza. Para el logro de esta empresa no solo era necesaria la disposición de los profesores que laboraban en la escuela normal, también hacían falta conocimientos y preparación. En congruencia con lo anterior, la primera decisión que Berlanga tomó fue la jubilación de los directores de las Escuelas Normales, de Cortés y Marmolejo.

Con estas acciones, Berlanga preparó las condiciones para asegurar el éxito de su reforma pedagógica. Prácticamente con una nueva planta docente⁴⁰³ y con el apoyo de Alfredo Uruchurto, profesor también formado en Europa, y de su hermana Ana María Berlanga, se dio a conocer el nuevo plan de estudios y se publicaron formas prácticas de enseñanza para su fácil seguimiento. Las cátedras de Psicología, Pedagogía y Metodología constituyeron el eje metodológico y la introducción más importante en la formación de los profesores. Consciente de que estas materias necesitaban conocimientos y profesores especializados, Berlanga y Uruchurto asumieron su enseñanza en ambas instituciones.⁴⁰⁴ Se contrató a la mayoría de los profesores que laboraron durante el Porfiriato, a los que se les otorgó su nombramiento. Los nuevos catedráticos, invitados probablemente por Berlanga, con un perfil académico específico, atendieron las cátedras recién introducidas en el plan de estudios: Economía Política, Derecho Constitucional, Sociología.⁴⁰⁵ Juan Esparza, Tiburcio Covarrubias, Ciro Gamboa, Francisco C. Rodríguez, Santos H. Guevara, Antonio Gutiérrez, Jorge R. Malpica fueron algunos de los profesores que se incorporaron a la nueva planta de maestros.

Las Escuelas Normales tendrían como función formar maestros de educación primaria y de educación superior; los primeros cubrirían un periodo de estudios de cuatro años, y los segundos de seis. Al concluir, los estudiantes deberían practicar al menos un año. En congruencia con lo anterior, las escuelas de práctica anexas a las Normales deberían ser una de educación elemental y una de educación superior.

⁴⁰³ Estas acciones fueron relativamente fáciles de llevar a cabo, ya que la mayoría de los profesores no tenía nombramiento como catedráticos de las Escuelas Normales. Esto dio pauta a que se les otorgará este reconocimiento a los que empezaron a laborar en la institución. AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

⁴⁰⁴ Alfredo Uruchurto atendía las cátedras de Pedagogía y Metodología en la Escuela Normal Superior de Profesores, en cuarto y quinto grados, casi al finalizar 1912. AHBECENE, Sección Administración Escolar, Subsección Alumnos, Serie Actas de Exámenes, año 1912, 1913.

⁴⁰⁵ AHBECENE, Sección Administración Escolar, Subsección Alumnos, Serie Actas de Exámenes, año 1912, 1913.

El artículo 65 de la Ley de Educación Primaria⁴⁰⁶ en el estado refiere que la Escuela Normal de Profesoras tendría los mismos funcionarios, pero conforme al sexo, con excepción de los catedráticos, que podrían ser profesores o profesoras.⁴⁰⁷ Fue uno de los rasgos que permanecieron del régimen porfiriano. El plan de estudios de la institución tuvo como base la ciencia, la moral y lo físico.⁴⁰⁸ Para obtener el título de profesor de educación primaria, el programa de estudio se cubriría en un periodo de cuatro años. Después de aprobado, el estudiante realizaría un año de práctica. Las materias de este plan de estudios se concretaban en Moral, Urbanidad, Caligrafía, Lengua Nacional, Raíces Griegas y Latinas, Matemáticas, Teneduría de Libros, Historia Natural, Fisiología Humana, Higiene, Física, Química, Geografía Universal, con especialidad en Geografía de México, Astronomía, Historia Universal, con especialidad en Historia Patria, Pedagogía, Psicología, Metodología Aplicada, Inglés, Francés. Era un programa muy saturado.

Los maestros que tuviesen como propósito obtener el título de profesor de educación superior tendrían que aprobar las siguientes materias: Moral, Urbanidad, Caligrafía, Lengua Nacional, Raíces Griegas y Latinas, Matemáticas, Teneduría de Libros, Historia Natural, Fisiología Humana, Higiene, Física, Química, Geografía Universal, con especialidad en Geografía de México, Astronomía, Historia Universal, con especialidad en Historia Patria, Pedagogía, Psicología, Metodología Aplicada, Inglés, Francés, Música Vocal o Instrumental, Trabajos Manuales, Instrucción Cívica, Lógica, Gimnasia y Nociones de Sociología, Nociones de Derecho Constitucional, Nociones de Economía Política y la especialización de una materia.⁴⁰⁹

Las diferencias en la formación entre profesores y profesoras en los planes de estudios de las leyes de 1884 y 1912 radicaba en tres aspectos: la introducción de las materias relacionadas de un modo directo con el ejercicio profesional, como Pedagogía, Metodología y Psicología, y las que abordaban temas sobre los grupos sociales y sus derechos, como Sociología y Derecho. Así, se introdujo en la Normal Superior la noción de especialización. Con esta acción se trataba de solucionar la discutida formación

⁴⁰⁶ Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, Tipografía de la Escuela Industrial Militar, dirigida por Aurelio B. Cortés, 1912.

⁴⁰⁷ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

⁴⁰⁸ Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, 1912. Gobernador Rafael Cepeda. AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Normatividad, años 1912-1965, Caja 1.

⁴⁰⁹ Ley de Educación Primaria Expedida por el Gobernador Dr. Rafael Cepeda, 15 de enero de 1912. AHSPL, Colección Leyes y Decretos, año 1912.

diversificada que seguía permeando en los planes de estudio; la especialización les otorgaría un conocimiento específico a los profesores.

Continuaban las materias diferenciadas por el sexo. Los Ejercicios Militares, las Nociones de Derecho Constitucional y Civil que recibían los varones ya no apareció en el plan de estudios. La Táctica Militar, sin embargo, no se dejó completamente; ejercicios de la misma índole la sustituirían. En la Escuela Normal de Profesoras se establecieron Economía Doméstica, clases de corte, piano y violín.⁴¹⁰

“El carácter militar que imperó durante todo el Porfiriato ‘impropio de una escuela normal’ fue sustituido por un ambiente de libertad y de civismo”.⁴¹¹ Pocos meses antes de que entrara en vigor la nueva ley de educación, los estudiantes ya tenían conocimiento de ello y pedían ser dispensados de la cátedra de ejercicios militares. La respuesta fue que no se podría accederse a su petición ya que iba en contra de la disciplina. Sin embargo, se señaló que el ocurso sería tomado en cuenta cuando se revisaran planes y programas de estudio.⁴¹²

Berlanga en su informe defendió las innovaciones aduciendo que:

No un espíritu de inconsciente innovación ha precedido las reformas anteriores, sino el justísimo anhelo de llenar cumplidamente la misión a mi encomendada y de satisfacer una ingente necesidad, cual es la de elevar el nivel intelectual y moral de los futuros maestros, ya que las Escuelas Normales son las únicas instituciones donde los futuros mentores de la niñez han de recibir su bautizo de ciencia y ennoblecimiento. Dando a los maestros una amplia y completa preparación para el más exacto cumplimiento de su difícil tarea se mejorará de antemano la enseñanza primaria y, mejorar esta, significa nada menos que el aseguramiento del porvenir de nuestra amada Patria, hoy llena de dolores y amarguras infinitas.⁴¹³

La reforma educativa de David G. Berlanga abarcó diferentes aspectos del ámbito educativo, pero se caracterizó principalmente por el empeño en elevar social y moralmente al alumnado normalista, sobre todo de la Escuela Normal de Profesores; el propósito era

⁴¹⁰ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*.

⁴¹¹ Informe de David G. Berlanga, p. 23.

⁴¹² AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900 1912, Caja 3.

⁴¹³ Informe de David G. Berlanga, p. 23.

forjar una personalidad digna, con propósitos e ideales avanzados, respetado por propios y extraños.

2.2.3.1. Reforma curricular pedagógica, social y diferenciada por el género

La gestión directiva de Alfredo Uruchurto fue breve. A fines de agosto de 1912 se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal para varones el profesor Ignacio Álvarez. Coincidió con este acontecimiento una nueva reforma del plan de estudios de las Escuelas Normales, la cual se debía principalmente a “una necesidad creciente de maestros para realizar la obra educativa”.⁴¹⁴ Una de las más importantes adecuaciones fue la reducción del periodo de estudio a cuatro años, estableciéndose solamente la categoría de profesor de Educación Primaria. Esta fue una razón recurrente de los gobiernos estatales, independientemente de su ideología, para reformar la educación primaria y normal. A ella también se le atribuye con frecuencia la organización de la formación de los profesores. Esta reforma fue congruente con la intención inicial de Berlanga de crear una Escuela Normal Primaria, para posteriormente fundar una Escuela Normal Superior, con el objetivo de que los docentes se especializaran en una disciplina. El decreto que ampara esta reforma fue expedido por el licenciado Cayetano García, gobernador sustituto constitucional del estado, el 4 de diciembre de 1912, con el número 103 (Cayetano García fue secretario de Gobierno en el periodo de Rafael Cepeda).⁴¹⁵

El artículo 75 señala un plan de estudios para las dos Escuelas Normales prácticamente igual al anterior, solo aumentarían en la Escuela Normal de Profesoras la práctica de Trabajos Manuales y Domésticos. Con esta reforma, Berlanga proponía que en la carrera de profesor de educación primaria los estudiantes adquirieran los conocimientos y desarrollaran las habilidades que en la ley anterior se contemplaba en dos, profesor de educación primaria y profesor de educación superior. Para lograrlo consideró materias de ambas y modificó el sentido de algunas; agregó Cosmografía y privilegió la Historia Patria por encima de la Historia Universal.

⁴¹⁴ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

⁴¹⁵ Rafael Cepeda gobernó el Estado de San Luis Potosí de 1911 a 1913; sin embargo, frecuentemente pedía licencia para ausentarse de la ciudad para atender asuntos relacionados con el interés público, aun por una semana. En estas ocasiones, el secretario de gobierno asumía la gubernatura de manera sustituta; esto ocurrió con Cayetano García. AHSLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

Aparecían nuevamente las materias diferenciadas por el sexo: para los varones Nociones de Derecho Constitucional y Civil y Nociones de Economía Política; para las señoritas, Economía Doméstica y práctica de labores manuales y domésticas.⁴¹⁶ La gimnasia se adaptaría a las características del sexo. En cuanto a la práctica, no aparece en la descripción de los programas la materia de Nociones de Derecho Constitucional y Civil, solamente es un tema de la materia de Economía Política.

La formación en Alemania de Berlanga influyó en los fundamentos sociales y pedagógicos⁴¹⁷ de las materias: se aumentó el nivel de conocimiento, se exigía un mayor desarrollo de habilidades y se hacía énfasis en los temas que focalizaban problemáticas sociales como la desigualdad y las causas de esta.

La Economía Política fue una de las materias que continuaron en el nuevo plan de estudios; algunos de los temas propuestos contenían el pensamiento socialista que Berlanga intentaba dar a los programas; algunos de estos fueron el capital, con los subtemas “el ahorro y la inversión; las formas del capital, las clases de capital, acumulaciones de capital; las relaciones entre el capital y el trabajo”. En el tema de la propiedad se discutía “el origen de la propiedad; relaciones entre la propiedad y la libertad, los derechos de propiedad; la grande y la pequeña propiedad, la repartición de las riquezas y el sistema socialista”.⁴¹⁸

Además de los temas que vinculaban estrechamente lo económico y lo político, introdujo otros que permitirían cuestionar las causas de las enormes diferencias sociales, económicas y culturales entre la población: la producción de la riqueza, las relaciones entre la circulación de las riquezas, el lujo y el pauperismo y las sociedades de beneficencia como una forma de amortiguar algunas desigualdades.⁴¹⁹ Para conformar este programa, Berlanga eligió el enfoque de la economía política alemana, que sostenía que para analizar cualquier sistema de un país (social, político, cultural), la primera condición era explorar las condiciones materiales en que se vivía.

⁴¹⁶ AHSLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

⁴¹⁷ Sobre todo en la psicología experimental de Alfred Wundt. La aportación de Wundt se centra en la necesidad de una psicología social. A partir del estudio de lo subjetivo e individual, Wundt señala cómo se construye la relación entre lo colectivo y lo individual. Un objetivo de su investigación se centraba en construir desde la psicología caracterizaciones, sentimientos y cogniciones de las personas al pertenecer a una comunidad nacional o étnica específica. Estos conocimientos le daría a Berlanga las herramientas para comprender el carácter nacional de los mexicanos y a partir de ellos intentar transformar la educación. Alfredo y Octavio Nateras, *Corrientes grupales contemporáneas*, p. 257.

⁴¹⁸ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

⁴¹⁹ *Idem*.

Todas las ideas teóricas que brotan en la historia, sólo pueden comprenderse cuando se han comprendido las condiciones de vida material de la época de que se trata y se ha sabido explicar todo aquello por estas condiciones materiales.⁴²⁰

Aunque una de las primeras preocupaciones de Berlanga fue la existencia de un régimen militar en la Escuela Normal de Profesores, suprimirlo no fue una acción inmediata. Con base en las observaciones realizadas en Alemania sostuvo que la educación militar en ese país era exagerada, hacía de los hombres seres autómatas, y de los ejércitos, máquinas de guerra, lo cual era criticable desde el punto de vista de la educación armónica e integral. Señaló que esperaba que en su país no se llegara nunca a eso.⁴²¹ Valoró la posibilidad, y en contradicción con su pensamiento y debido a la influencia de los profesores formados en aquel régimen, no dejó del todo esta práctica, estableciéndose una materia que siguió preparando a los jóvenes en la ciencia de la guerra: los Ejercicios Militares. La materia constaba de dos cursos y en ambos se privilegiaba, en la mayoría de sus temas, la práctica de diferentes aspectos de la formación militar: uso de armas, esgrima del marrazo y del sable, vestuario y equipo del soldado, organización del ejército mexicano, formación de infantería, empleo de caballería y artillería, protestas de bandera, medios de defensa y levantamiento de planos.⁴²²

Emergía otro significado sobre la imposición de un régimen militar, que aunque durante el Porfiriato no fue explícito, en este momento estaba muy claro, sobre todo en los tiempos que se estaban viviendo: la práctica militar era necesaria, no como sistema disciplinario “para controlar la conducta de los estudiantes dentro de un internado”, sino como una preparación premilitar en los futuros profesores, quienes posteriormente podrían a su vez, aunque sea en forma mínima, preparar militarmente a los niños de instrucción primaria, lo cual ocurriría años más tarde, cuando menos en dos ocasiones: en 1915 y en 1918. En 1915, con la incorporación de un grupo de estudiantes al ejército de Carranza; en 1918, como instructores militares dependientes de la Secretaría de Guerra y Marina en el proceso de militarización de las escuelas primarias, proyecto implementado primero en la ciudad de México y después extendido a toda la nación.

⁴²⁰ Marx, Carl, *Contribución a la crítica de la Economía política*, s/p

⁴²¹ *El Porvenir Escolar*, núm. 18, 30 de noviembre de 1912.

⁴²² *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

La gimnasia era una materia que se impartía a los estudiantes de ambos sexos en los primeros tres grados; fomentaba el ejercicio físico, aunque estaba más enfocada a los ejercicios de orden y, en menor grado, a la gimnasia como tal. La diferencia entre cada grado para los dos sexos era el aumento en el nivel de esfuerzo y fuerza; además, para los varones, ejercicios de esgrima del bastón, saludos, posiciones, ataque y protección. Otra vez se hicieron evidentes, aunque en otra materia, los ejercicios que propiciaban la defensa, el ataque y el uso de las armas que anteriormente se utilizaban en la enseñanza militar. El aumento de fuerza en el adiestramiento de los varones también tuvo como connotación la percepción de que el vigor natural prevalecía sobre la fortaleza; con base en ello, se exigía un mayor esfuerzo en las actividades físicas.

Las diferencias en el plan de estudios para las mujeres seguía teniendo como referente el ámbito privado: las labores del hogar y el ejercicio físico fueron las materias que se contemplaron para su enseñanza de acuerdo con las características relacionadas con la maternidad, fragilidad y poca fortaleza. En comparación con los programas similares de la Ley anterior, la complejidad de las actividades de costura que se realizarían aumentó considerablemente; aparte del bordado, las señoritas aprenderían el corte y la confección de ropa para niño, niña, mujer y hombre; de este último, las prendas más esenciales como la camisa y el pantalón.

Tabla 2.1.

Programa de costura en 1912		
<i>1er. grado</i>	<i>2º grado</i>	<i>3er. grado</i>
Puntas en canevá, deshilados y dobladillo de ojo, tejido con gancho utilizando estambre, hilaza, hilo y seda. Punto anudado, punto de zurcido y filigrana. Entredoses y motivos de Fenerife. Motivos calados, recuadrados de filete. Maya. Remiendos	Doblado inglés sencillo, bordado inglés sombreado, Punto de cruz y punto de exordoncillo, festón sencillo y mate, bordado Alplumentis, bordado Colbert imitando lazos arabescos, Punto de arenilla y punto de fantasía, encaje renacimiento, encaje Richelieu.	Corte y confección de ropa, ropa interior para niños de uno a cinco años, corte y confección de ropa interior, traje y boinas, corte y confección de ropa interior para niños de cinco a diez años, traje para niñas y boinas, corte y confección de prendas de vestir para señoritas, camisas de día y de dormir, corpiño, falda, blusa, corte y confección de ropa interior para señor, camisas con pechera, corbatas

Fuente: *El Porvenir Escolar*.⁴²³

La teoría para la buena administración de un hogar se impartía en la materia Economía Doméstica, en la que el papel de la mujer en la sociedad era considerado en los roles de hija, esposa y madre. A la hija corresponderían responsabilidades como el cuidado de los enfermos; como madre, el cuidado y la educación de los niños; como esposa, desde la decoración del hogar hasta las visitas, recepciones y deberes sociales en general:

Higiene de la alimentación, del vestido y de la habitación.-el trabajo doméstico: aseo de la persona, de los muebles y de la habitación: lavado y planchado. Preparación de alimentos. El orden el trabajo del hogar. Arreglo de los diferentes departamentos de una casa. Adorno de la sala, del cuarto de dormir y del comedor. Útiles de cocina. Conservación de alimentos. Preparación de dulces. Repostería. Elementos de floricultura. Cuidado para con las aves domésticas. La cultura estética en relación con el arreglo de una casa. Distribución del tiempo para las labores domésticas. Distribución de los gastos. Libro de ingresos y egresos. Las compras, el ahorro, cooperación de la mujer en el trabajo; los salarios y el trabajo de la mujer. Papel de la mujer como ama de casa. Papel de la mujer en sociedad. Diversiones domésticas, visitas, recepciones y deberes sociales en general. La mujer como hija, como esposa y como madre. La libertad de la mujer en relación con la cultura de los pueblos.⁴²⁴

Los roles que se establecían para la mujer tuvieron como base las actitudes y cualidades que socialmente se le habían asignado, asociadas con aspectos biológicos como la maternidad. Además de madre, esposa e hija, la administración del hogar implicaba que debía poseer los conocimientos para desarrollar bien múltiples tareas domésticas: decoradora, administradora, repostera, cocinera, anfitriona en eventos sociales. Aunque en esta materia destacaba un tema que parecía proponer tímidamente que se veía a la mujer desde una perspectiva más abierta, asumiendo que no era del todo libre, su libertad se ponía a discusión de acuerdo con las características culturales del lugar donde habitaba.

La gimnasia fue una materia que proponía que los ejercicios para las mujeres se enfocaran al orden, equilibrio, movimientos respiratorios y juegos gimnásticos en el primer curso. Para el segundo curso se realizarían los mismos entrenamientos incrementando el requerimiento de esfuerzo, se ejercitarían los músculos dorsales y abdominales y se

⁴²³ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

⁴²⁴ *Idem*.

introducirían actividades con bastones y clavos. Para los varones, los ejercicios de combate; para las mujeres, la gimnasia artística, con la formación de bastoneras.

Aunque la diferenciación de materias en el plan de estudios dejaban claras las ideas que se tenían sobre el varón y la mujer socialmente, Berlanga introdujo modestamente la coeducación y los derechos de la mujer: en pedagogía abordaban la educación de la mujer y se ponía a discusión la pertinencia de las escuelas mixtas; en la materia de Moral se reconocían y analizaban los derechos de la mujer, de los ancianos y de los niños; se asumía que los únicos con derechos eran los hombres.⁴²⁵

2.2.3.2. La reforma pedagógica: Método y conocimiento científico

La preocupación por las formas de enseñanza y los esfuerzos colectivos que los profesores de la Escuela Normal y de las escuelas públicas de la capital del estado realizaron en la búsqueda de un “buen método” durante la última década del siglo XIX y en la primera del siglo XX, encontraron respuesta en la propuesta que sobre este asunto hizo Berlanga; para los estudiantes de las escuelas normales, las reformas al plan de estudios; para las escuelas públicas, indicaciones directas a través de circulares oficiales para la utilización de una metodología específica.

Las formas de enseñar transitaban de una amplia diversidad metodológica con una carga significativa de subjetividad de cada profesor a otras que se basaban en el conocimiento científico sobre alumnos, métodos y desigualdades sociales. La formación pedagógica de los estudiantes en las escuelas normales fue un eje en el plan de estudios que se conformó con las materias de Pedagogía, Metodología, Psicología y Sociología. Cada una de ellas, de acuerdo con los objetivos de estudio, se interrelacionaba con las otras. Geografía e Historia de México prácticamente eran de las pocas materias que se estudiaban diariamente.

La Metodología, que se introdujo en el plan de estudios, representó por primera vez el estudio formal de los métodos de enseñanza, en general, y en especial de algunas materias de la instrucción pública como Lengua Nacional, Aritmética, Historia Patria y

⁴²⁵ En la Tercera Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria celebrado en la Ciudad de Jalapa del 15 al 29 de octubre de 1912, la negativa a la creación de las escuelas mixtas tuvo como base las características sociales de los varones y de las mujeres. A los varones se les adjudicaba la fuerza, el vigor y la inteligencia abstracta; a ellas, la ternura, la alegría, la creatividad. *El Porvenir Escolar*, núm. 19, 15 de diciembre de 1912.

lecciones de cosas. Los métodos dejaban de considerarse técnicas o procedimientos que podrían aplicarse de forma similar a cualquier grupo de estudiantes, independientes del tema, de las características de los estudiantes y del contexto. En ella se estableció el estudio de la metodología relacionada con la Psicología y la Pedagogía; aparece por primera vez la importancia del contexto en la enseñanza: el medio donde se desenvuelve el alumno. Entre los subtemas estaban los “Principios fundamentales de los métodos de enseñanza, el valor del método, la relación entre la instrucción y la educación; el desarrollo de la didáctica experimental, los caracteres fundamentales de la enseñanza”.⁴²⁶

En el segundo curso, los temas de estudio eran las metodologías especiales de las materias: Geografía, Geometría, Historia Natural, Ciencias Naturales, Instrucción Cívica y del canto, dibujo y gimnasia.⁴²⁷ Se consideraba que los aportes de diversas disciplinas para elegir y utilizar determinados métodos implicaba establecer diferencias entre la instrucción y la educación; se alejaba, por lo tanto, de la experiencia sistematizada a la que aludía Sarmiento,⁴²⁸ y una de las razones que daba origen a las Escuela Normales: sistematizar la experiencia de los profesores expertos para que los novales la aplicaran posteriormente. El eje de la enseñanza compuesto por Pedagogía, Metodología y Psicología, situó la enseñanza en otro nivel: ya no era instrucción mínima, sino que se avanzaba hacia la educación.

La Pedagogía ya se consideraba en el plan de estudios anterior; sin embargo, el sentido que le otorgó Berlanga proporcionaría al estudiante el conocimiento científico de la enseñanza. Su propuesta ubicaba la relación de esta materia con la Psicología y la Sociología; sobre esta base sustituyó el concepto de instrucción por el de educación y estableció el estudio de los vínculos entre la escuela, el hogar y las interrelaciones entre el maestro y el alumno.

⁴²⁶ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

⁴²⁷ Binet afirma que después de los programas están los métodos. Se emplea el término *métodos* en el sentido más amplio posible, de manera que entren en él todos los actos, todos los procedimientos, todas las organizaciones que contribuyen tanto de cerca como de lejos a hacer obra de enseñanza. En este sentido, la lección de los maestros, su elección previa y su modo de reclutamiento entran ya en el asunto de los métodos; más directamente quizá en la reglamentación de la duración de los estudios y de la distribución de las lecciones. La obra de Binet influyó sin duda en la organización de la reforma educativa; estaban sentadas las bases para que los procedimientos fluyeran por sí solos. Alfredo Binet, *La ideas modernas acerca de los niños*, p. 3.

⁴²⁸ Sarmiento defendía la idea de una preparación con conocimientos adquiridos a partir de las experiencias de otros maestros. D. F. Sarmiento, *Educación popular*, p. 145.

Los temas de esta materia guiaron la clasificación que posteriormente Berlanga hizo de las escuelas públicas de San Luis Potosí con base en las características de los alumnos: Preparatorias, Primarias, de Perfeccionamiento, Superiores Generales, Superiores Especiales.⁴²⁹ Como método educativo estableció el procedimiento intuitivo, distinguió diferencias entre la educación intelectual, física y moral⁴³⁰ y propuso el análisis de los medios para conseguir el aprendizaje.

La disciplina también era un tema abordado por los estudiantes de las Escuelas Normales en la materia de Sociología. Aunque ya no tenía el mismo significado e importancia el régimen militar, persistía la idea de que los premios y los castigos eran los medios disciplinarios que formarían el carácter. En las Escuelas Normales, en esta materia se estudiaba la formación de los maestros, la organización de estas instituciones y el monto de los salarios que deberían devengar los profesores. Este último tema inició a los estudiantes en el cuestionamiento de los salarios de los profesores, lo que se les pagaba y lo que se les debería de pagar; de alguna manera se empezaba a construir una conciencia de lo que representaba su trabajo.

La Sociología era una materia que los estudiantes de las Escuelas Normales estudiaban en el cuarto año de la carrera. Su objeto de estudio estaba relacionado con Filosofía, Medicina, Derecho, Estética, Moral, Lógica y Educación, pero en este plan de estudio formaba parte en específico de la Pedagogía y de la Metodología. Los temas de la materia estaban estructurados en cuatro ejes: historia de la disciplina en relación con la filosofía; los métodos psicológicos alemanes, especialmente la psicología experimental; las

⁴²⁹ A las escuelas superiores ingresarían quienes desearan continuar sus estudios. El plan de estudios consideraría las siguientes materias: Lengua Nacional, Economía Política, Contabilidad, Física, Química, Geografía Aplicada, Historia Natural, Historia Universal y Geografía Universal, Inglés, Caligrafía, Canto y Ejercicios Militares. En las escuelas superiores para niñas, Nociones de Economía Doméstica y Pedagogía Materna. Informe de David G. Berlanga, p. 19.

⁴³⁰ Educación física: La herencia y la educación, Excursiones, Colonias de vacaciones, Mejoramiento de la raza. Educación intelectual: Programas, Distribuciones de tiempo; Desarrollo de la percepción, de la ideación, de la abstracción, del juicio, del raciocinio, de la imaginación y de la concepción. Educación moral: Desarrollo de los sentimientos de dignidad, de amor propio y de honor, Desarrollo de los sentimientos patrios, Desarrollo de los sentimientos de fraternidad y humanidad, Desarrollo de los sentimientos de amor al bien y a la ciencia, Responsabilidad y dominio propio. *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912. Cuando Berlanga se refiere al mejoramiento de la raza, se centra en la construcción del trabajo sobre el ser humano. Considera que el trabajo constante se convierte en virtud y este forma mejores seres humanos. Informe de David G. Berlanga, p. 13.

funciones intelectuales del ser humano y su vida afectiva (sentimientos, instintos, emociones, pasiones, la voluntad, el libre albedrío, entre otros temas).⁴³¹

Los estudios de Sociología se cursaban en el segundo semestre del cuarto grado, tres veces a la semana. La organización de la materia iniciaba con el concepto de evolución,⁴³² posteriormente este focalizaba la evolución del lenguaje, del matrimonio; el origen y transformación de las relaciones sociales, el origen y transformación de las artes, y el progreso en el mundo social, en este último tema se estudiaba a México. El contexto proporcionaba excelentes condiciones para estudiar las circunstancias contrarias al progreso que se vivían en ese momento, como la miseria e ignorancia; el carácter sanguinario de las guerras civiles, la inestabilidad de los gobiernos y el lugar que ocupaba el país entre las naciones civilizadas y los medios para conseguir el progreso de México.⁴³³ Es relevante la pertinencia del tema; un año atrás se había roto una dictadura política, algunas bandas revolucionarias seguían luchando por la reivindicación social de quienes menos tenían y un nuevo gobierno iniciaba su administración.

La segunda reforma curricular de Berlanga iba dirigida a establecer las bases para que los profesores egresados de la Escuelas Normales se especializaran posteriormente en el conocimiento de una disciplina específica. Persistían situaciones como la asignación de materias específicas para las mujeres y para los varones, pero también había avances: los programas de estudio serían contruidos con unidad y tendencias definidas de acuerdo con las necesidades culturales, sociales y profesionales del momento; se empezaba a considerar el contexto en que se vivía; ya no sería el índice del libro de texto la guía para el seguimiento de un curso.

2.2.3.3. De los exámenes a los reconocimientos

El anterior plan de estudios había perdurado por prácticamente 28 años; no era fácil de olvidar. Las propuestas pedagógicas de Berlanga no fueron bien recibidas en ninguna de las Escuelas Normales en el corto tiempo; sin embargo, a mediados de noviembre de 1912, los

⁴³¹ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

⁴³² El tema de la evolución desde la perspectiva darwiniana era común en algunas materias como Pedagogía y Sociología. En la primera se abordaba con el estudio de Herbert Spencer. La sociología de Spencer toma el progreso de la sociedad como parte central; el concepto de evolución es nodal. Álvaro Espina, *El darwinismo social...s/p*

⁴³³ *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912.

programas de observación obligatoria diseñados por el profesor Berlanga ya se estaban implementando en ambas Escuelas Normales. Para llevar a cabo esta reforma, Berlanga se rodeó de los profesores y profesoras con mayor reconocimiento y disposición, pero haciéndose cargo de las materias más importantes y en las cuales él y el profesor Uruchurto tenían una formación más especializada.

Uno de los elementos más difíciles de erradicar fue la concepción que se tenía sobre los exámenes; el acto de examinar tenía múltiples funciones, además de evaluar los conocimientos de los alumnos. La postura de Berlanga de suprimir los exámenes no se pudo concretar completamente, ni siquiera en las Escuelas Normales, probablemente por la poca preparación de los profesores y las dificultades que implicaba comprender un cambio tan radical. Las discusiones sobre el tema se centraban más en actitudes conservadoras y rutinarias que en argumentos de índole pedagógica.⁴³⁴ Para Berlanga, los exámenes eran un problema de pedagogía y de justicia; el primero, porque ya existían otras formas de conocer el trabajo de los alumnos y de los maestros; respecto del segundo, era injusto que se pidiera al alumno que en quince minutos demostrara los conocimientos que había adquirido en un año.⁴³⁵ Berlanga, Uruchurto y los maestros implicados directamente en la reforma tuvieron que incorporarse a la realización de exámenes al finalizar 1912.

En el acta de examen general realizado en la Escuela Normal de profesoras el 21 de noviembre de 1912 se muestran los resultados del tercer año de la materia de Metodología atendida por el profesor Alfredo E. Uruchurto. De doce alumnos inscritos, solo once se presentaron al examen; todos aprobaron. Aprobar a todos, tal vez era una forma de cuestionar el examen. El jurado, integrado por los profesores Fernando Vázquez, Alfredo Uruchurto y J. G. Ramírez, dictaminó que se había cumplido con el programa. El promedio del grupo fue de 2.3. En este momento, Berlanga había logrado que, cuando menos, ya se sustituyera el valor de las calificaciones y no se estableciera un juicio de valor: la mayor calificación sería tres, y la menor, uno.⁴³⁶

Berlanga asistía a algunos de los exámenes en calidad de jurado. Por ejemplo, en este año firmó en esta condición en las materias de Sociología, Economía Política y

⁴³⁴ Informe de David G. Berlanga, p. 13.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁴³⁶ AHBECENE, Sección Administración Escolar, Subsección Alumnos, Serie Actas de Examen, año 1912, Caja 54.

Derecho Constitucional, a cargo del profesor Ramón Arriola, y como segundo jurado firmó el profesor Enrique Nieto. El 28 de noviembre, el grupo atendido por el profesor Berlanga fue examinado en la materia de Lógica. De los cinco alumnos inscritos, cuatro se presentaron al examen; dos aprobaron y dos no. Se dio por hecho que se cumplió con el programa, y firmaron como jurados David G. Berlanga, J. G. Ramírez e Ignacio Álvarez.

Tabla 2.2.

Periodo de exámenes de 1912						
<i>Materia</i>	<i>Profesor</i>	<i>Alumnos inscritos</i>	<i>Presentes</i>	<i>Aprobado</i>	<i>Reprobado</i>	<i>Cumplió programa</i>
Dibujo	Fernando Vázquez	33	24	24		Sí
Música	Juan Esparza	33	24	24		Sí
Francés	Augusto F. Guerling	33	24	24		Sí
Aritmética	Tiburcio Covarrubias	33	24	24		Sí
Fisiología e Higiene	Augusto Lapayre	33	24	24		Sí
Lengua Nacional	Ignacio Álvarez	33	24	24		Sí
Caligrafía	Fernando Vázquez	33	24	24		Sí
Gimnasia	Ciro Gamboa	33	24	24		Sí
Ejercicios Militares	Francisco Rodríguez	33	24	24		Sí

Fuente: AHBECENE.⁴³⁷

En primer grado estaban inscritos 33 estudiantes, de los cuales solo cuatro se presentaron al examen. En segundo año estaban inscritos ocho estudiantes; se presentaron al examen cuatro. Se examinaron las cátedras de Álgebra y Geometría, Geografía de México, Teneduría de Libros, Lengua Nacional, Francés, Dibujo, Gimnasia, Música, Caligrafía y Ejercicios Militares. En el tercer año estaban inscritos doce estudiantes; se presentaron al

⁴³⁷ AHBECENE, Sección Administración Escolar, Subsección Alumnos, año 1912.

examen once. No hay información sobre el cuarto grado. En quinto solo estaban inscritos dos; ambos se presentaron al examen.

2.2.3.4. Conferencias Pedagógicas en las Escuelas Normales

Una de las acciones contempladas en la reforma de Berlanga fue el restablecimiento de las Conferencias Pedagógicas, como un espacio que otorgaría a los profesores y autoridades educativas la oportunidad de “perfeccionar sus aptitudes con el libre cambio de las ideas que debe establecerse con la observación del modo particular de aplicar la metodología por sus compañeros”. Con esta acción, Berlanga haría un seguimiento de los avances de la reciente reforma educativa.

En las Conferencias se abordaría exclusivamente temas de Pedagogía y Metodología aplicada, por algunos de los profesores de las escuelas primarias públicas. Tenían obligación de asistir todos los profesores en ejercicio de las escuelas primarias, los dos directores de las Escuelas Normales, inspectores escolares de la ciudad y del Partido de la capital.⁴³⁸

Dos aspectos que destacaron de esta actividad fueron la prohibición de discutir los trabajos de enseñanza en ese momento y el juicio crítico que emitirían Berlanga, el director de la Escuela Normal de Profesores, Alfredo Uruchurto y el profesor de Metodología. Se realizarían los sábados de cada quince días en el segundo semestre de cada año escolar, en la Escuela Primaria Julián de los Reyes. Los trabajos que se realizaran en cada ciclo escolar serían publicados en un tomo que estaría a disposición de los profesores en cada una de las escuelas primarias.⁴³⁹

En 1915, las conferencias pedagógicas eran actividades que aún realizaban los profesores de educación pública y los catedráticos de las Escuelas Normales. Algunas de las autoridades educativas intentaron regular el funcionamiento de estas conferencias otorgándoles características que las acercaban más a una actualización de la formación de los profesores que a espacios de discusión, carácter que tenían durante el Porfiriato, que no siempre funcionó.

En 1916, las Conferencias pedagógicas adquirieron otro matiz en las Escuelas Normales. El profesor de Metodología implementó una actividad similar con los

⁴³⁸ Informe de David G. Berlanga, p. 11.

⁴³⁹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

estudiantes, que denominó “Academia de profesores y estudiantes normalistas”. En este espacio, uno de los estudiantes realizaba la exposición de una clase modelo y explicaba las razones de cada uno de los pasos; un grupo de profesores criticaban la actuación y hacían sugerencias.⁴⁴⁰

Al terminar junio de 1918, la DGEP pretendió que las Conferencias Pedagógicas se extendieran a todos los municipios del estado con carácter de obligatorio; el lugar de la capacitación sería la cabecera municipal, e iniciarían con la presentación de sus trabajos los directores y directoras de las principales escuelas del municipio, y posteriormente serían asignados a algunos profesores. Los temas versarían sobre “lígeras nociones de Metodología Aplicada y clase prácticas”. Tres meses después, las autoridades ya tenían conocimiento de la poca participación de los profesores en esta actividad, así que se dispuso que se multara a los profesores que no asistieran, ya que se consideraba que estas actividades eran parte de las obligaciones del profesor.⁴⁴¹

2.2.3.5. Los festivales de fin de año

Premiar a los estudiantes que mejor aprovechaban el tiempo fue una práctica que legalmente intentó ser desterrada por Berlanga. El *Porvenir Escolar*, en la primera quincena de diciembre, publicó una iniciativa de ley que tenía como propósito suprimir los premios porque “en los niños debe conservarse su inocencia purificando sus pensamientos e inspirando en ellos sentimientos nobles y afecciones benévolas mediante el desarrollo de actitudes de abnegación y desinterés en cada uno de sus actos”.⁴⁴² El método propuesto fue la emulación, y el primer ejemplo en la escuela sería el profesor. Así se recuperaban, por una parte, el papel moralizador de la educación y, por otra, una de las características que se consideraba inherente a la identidad de los profesores: la fortaleza de su propia formación moral. La emulación era considerada por Berlanga como un poderoso medio disciplinario que exhortaría al niño al cumplimiento de su deber y no necesitaría de estímulos externos, como los premios.

Berlanga sostenía que estimular a los niños académicamente por medio de cosas materiales provoca miedo y envidias; miedo, por la presión para alcanzar determinada

⁴⁴⁰ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916, Caja 14.

⁴⁴¹ AHSEER. Archivo de la Dirección. 1918.

⁴⁴² *El Porvenir Escolar*, núm. 20, 31 de diciembre de 1912, p. 396.

calificación, y la frustración por no obtenerla; envidias, porque eran muy pocos quienes obtenían premios escolares. Para trabajar la emulación en el aula, Berlanga proponía:

La emulación se conseguía exhortando al niño al cumplimiento de su deber, sin estimularlo jamás con la idea egoísta de la recompensa material, para ello debía presentarse la vida de hombres ilustres, no sólo héroes, sino hombres que han participado en el engrandecimiento de la humanidad.⁴⁴³

La escuela debía desarrollar en los niños el interés por el estudio y el conocimiento. Se concebía como una actitud que debía desplegarse con actividades prácticas.

Berlanga prohibió las ceremonias escolares en las que se reconocía a los mejores estudiantes por considerarlas inmorales y antipedagógicas; sugirió que fueran sustituidas por fiestas al final de cada semestre, a las que asistirían todos los estudiantes, autoridades y padres de familia. El 10 de diciembre de 1912, Berlanga envió la iniciativa de ley al secretario del Congreso y pidió que se le diera a conocer al gobernador. Es probable que esta iniciativa estuviera en el origen de los festivales escolares en las escuelas primarias públicas, aunque aquella práctica no fue desterrada, pues en esos eventos se entregaban los reconocimientos a los primeros lugares de aprovechamiento.

2.2.3.6. La voz de los estudiantes: Asociación de Estudiantes Normalistas

Con la ayuda de Alfredo Uruchurto, Berlanga impulsó la creación de la organización de estudiantes denominada Asociación de Estudiantes Normalistas Potosinos, cuya finalidad fue fomentar entre los estudiantes el espíritu de afecto y solidaridad necesarios para el mejor cumplimiento de su misión como propagadores de la enseñanza. Su lema inicial fue “Por la Patria y para la Patria”. Comenzó labores el 16 de agosto de 1912. Con esta acción, el profesor Berlanga daba voz a los estudiantes e impulsaba la comunicación y creatividad entre ellos y fuera de la institución. Meses más tarde, salía a la luz *Efebo*, publicación que tenía su origen en esta asociación.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 397.

2.3. Reforma Berlanga, influencia en los gobiernos revolucionarios

La reforma educativa de Berlanga significó no solo cambios de índole pedagógica en la educación que se impartía en el estado, sino también contrarios a acciones que se habían convertido en costumbres. La decisión intempestiva de Berlanga de adherirse al movimiento revolucionario que empezaba en el norte del país dejó inconclusos muchos de los procesos de cambio, pero su reforma dio inicio a la reconfiguración de la educación potosina; los resultados se verían pocos años después.

Los gobiernos huertistas no realizaron aportaciones diferentes a la reforma de Berlanga; más bien dejaron que la propuesta del coahuilense siguiera su curso. Correspondió a los profesores dar continuidad a la reforma, aunque no con la misma intensidad ni con los mismos propósitos, ni en las mismas áreas. Solamente bajo el gobierno de Romero se desarrolló el reglamento que avalaba la ley de 1912.

Al ocupar la ciudad las fuerzas constitucionalistas, en el gobierno de Eulalio Gutiérrez, la educación en el estado tuvo un renovado, aunque limitado impulso. Fue nombrado director general de Educación Primaria Jacobo Isaac Ochoterena y Mendieta, joven profesor de educación primaria en ese tiempo, y posteriormente notable biólogo y catedrático en instituciones de reconocido prestigio.⁴⁴⁴ Al tomar posesión de su cargo, la mayor encomienda que se le hizo fue la reorganización de las Escuelas Normales después del breve periodo en el que estuvieron fusionadas con el Instituto Científico y Literario.

Durante la ausencia de Eulalio Gutiérrez, el gobernador interino Herminio Álvarez, junto con Ochoterena, expidió otra Ley de Educación que sentó las bases para la reorganización pedagógica de las dos Escuelas Normales. Con base en la promesa que sobre la educación popular hizo la revolución y consciente de que esta solo se podría lograr con la preparación de buenos maestros, Ochoterena dirigió una excitativa a los presidentes municipales para pedir su cooperación en el reclutamiento de cuando menos cien jóvenes.

⁴⁴⁴ El doctor Jacobo Isaac Ochoterena y Mendieta nació en Atlixco, Puebla. Cursó estudios normalistas en la Escuela Normal de Tlaxcala; pocos años después, intentó estudiar medicina, pero la condición económica de su familia fue un obstáculo. Nunca abandonó sus primeros intereses sobre la botánica. Durante su estancia en la Escuela Normal de San Luis Potosí atendió las cátedras de Antropología y Biología, mientras asistía al Instituto Científico y Literario y además fungía como Director de Educación del Estado. Cuando murió tenía alrededor de 220 escritos, entre los que destacan *Las cactáceas de México*, *Lecciones de Biología* y *Tratado de histología*. La semblanza de Ochoterena está disponible en <http://www.colegionacionales.org.mx>

En la historia de la institución, solamente Berlanga tuvo una meta de ese nivel, y no logró alcanzarla. En esta ocasión, tampoco; solo se inscribieron 47.

Los alumnos de la Nueva Escuela Normal de profesores serían pensionados por el municipio de origen por la cantidad de veinte pesos. El número de aspirantes dependería de las condiciones económicas de cada municipio; los más pobres podrían hacerlo con dos estudiante.⁴⁴⁵

Los requisitos de ingreso coincidieron con algunos de los postulados de las leyes de 1884 y 1912; los aspirantes a profesores deberían cumplir: a) terminación reciente de la educación primaria, b) demostración de buena conducta, c) ser pobre, pero de buen aprovechamiento. Desaparecieron los requisitos de salud y la certificación de salud. Tales requisitos más que excluir, de acuerdo con Ochoterena, evitarían que ingresaran a la institución estudiantes ineptos y desordenados que afectarían la marcha de la institución y defraudarían la inversión del municipio que los pensionó.⁴⁴⁶ Al egresar de la institución, los jóvenes tendrían el compromiso de regresar a su municipio de origen y laborar para la educación pública por un periodo similar al que hubieren disfrutado de su pensión. Ochoterena ya establecía, en el caso de incumplimiento de algunas de las reglas, que el padre o tutor y el mismo estudiante estarían obligados a pagar el monto de la pensión.

De nuevo se asentó que los profesores podrían obtener el título en dos categorías: Profesores de Educación Primaria Elemental y Profesores de Educación Primaria Superior. Probablemente, el último tenía como objetivo impulsar una educación menos elemental para la población. Los profesores de primaria elemental estudiarían cuatro años, con las siguientes materias: Lengua Nacional, Caligrafía, Dibujo, Música Vocal e Instrumental, Raíces Griegas y Latinas, Inglés, Francés y Geografía Patria, Geografía Universal, Instrucción Cívica, curso de Antropología, Psicología y Pedagogía, Matemáticas, Física y Química y nociones de Mineralogía, Botánica, Zoología, Gimnasia, Trabajos Manuales, Ejercicios Militares, para los varones, Labores Manuales, para las mujeres.

Por el perfil científico de Ochoterena se introdujeron nuevamente materias como Mineralogía, Botánica y Zoología, que se habían descartado en la Ley de Instrucción Primaria de 1884. Del Plan de estudios de 1912 desaparecieron Sociología y Metodología,

⁴⁴⁵ AHSEER. Archivo de la Dirección 1916

⁴⁴⁶ Ley de Educación Primaria y Normal en el Estado de San Luis Potosí. Expedida por la XXVI Legislatura en Decreto No. 83, 30 de mayo de 1921, Talleres Gráficos de la Escuela Industrial Benito Juárez.

y se introdujo Antropología, materia que más tarde impartiría el mismo Ochoterena. Durante el tiempo que permaneció en la ciudad Eulalio Gutiérrez, Isaac Ochoterena solicitó, a través de Gabriel Calzada, que se le asignara la cátedra de Antropología; Gutiérrez negó la solicitud aduciendo que el director de la DGEP no podía tener dos trabajos y dos sueldos.⁴⁴⁷ Posteriormente lo haría.

Para obtener el título de Profesor de Educación Primaria Superior se requería que el estudiante cubriera el programa anterior y en los dos años siguientes estudiara Literatura, Lectura Comentada de Producciones Selectas, Lógica, Moral, Derecho Constitucional y Civil, Economía Política, Música, Dibujo, Gimnasia y especialización de una de las materias de estudio. Era evidente la mezcla de materias de las leyes de 1884 y 1912. La introducción de algunas materias y la supresión de otras mostraban que los planes de estudio se conformaban de acuerdo con las preferencias de quienes participaban en su construcción.

La Nueva Escuela de Profesores inició actividades el 5 de enero de 1915 bajo la dirección de Abel Gamiz. Todavía al frente de la DGEP, Ochoterena reorganizó nuevamente la Asociación de Estudiantes Normalistas. La diferencia entre la instituida por Berlanga en 1912 y la propuesta por Ochoterena fue el objetivo; mientras que la intención de Berlanga fue la de dar voz y autonomía a los estudiantes, para Isaac Ochoterena el único propósito era la realización de discusiones pedagógicas y conferencias del personal directivo de la Escuela Normal; las sesiones se realizaban todos los sábados.⁴⁴⁸

Las decisiones de intervenir en la educación y la brevedad de los gobiernos revolucionarios fueron dos rasgos que no daban consistencia a la educación pública potosina durante este periodo. En 1916, en el gobierno carrancista de Vicente Dávila, la educación normalista fue reformada de nuevo cuando menos en tres aspectos: la introducción de la coeducación, desaparición legal de los internados y el plan de estudios. Los dos primeros, más que la respuesta a una nueva propuesta educativa, eran la solución a los problemas económicos del estado, los cuales se reflejaron en las condiciones materiales y educativas de las escuelas normales, sobre todo, en la Escuela Normal de Profesores.

⁴⁴⁷ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1916.

⁴⁴⁸ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

La desaparición de los internados modificó la organización de las escuelas. La desaparición del internado de la ENP transformó la beca de gracia en pensión, lo que propició la disminución de asistencia de estudiantes pobres. Además, probablemente, fue una de las razones que favoreció el aumento en la inscripción de mujeres, sobre todo de las que habitaban en la capital y en los municipios cercanos. Aunque legalmente el internado desapareció, era una acción que no podía realizarse tajantemente; fue necesario seguir manteniéndolo para que un grupo de 38 estudiantes, hombres y mujeres de grados superiores, terminara sus estudios.⁴⁴⁹

Estas modificaciones trajeron consigo reformas al plan de estudios, que aunque no fueron radicales respecto de la educación, sí afectaron el sentido social del plan de estudios propuesto por Berlanga. Un plan de estudios diferenciado por el género y una Escuela Normal Mixta evidenciaron que la coeducación en la formación de los normalistas había sido una decisión tomada desde lo económico. En el curriculum propuesto por Dávila ya no figuraron las materias de Economía Política y Sociología, cuyo estudio proporcionaba a los estudiantes elementos de análisis de la situación del país en ese momento y su inserción en el mundo. Como materias profesionales se conservaron la Pedagogía, Psicología y Metodología.⁴⁵⁰ En la segunda, denominada Psicología Pedagógica, se estudiaban específicamente las teorías psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje. Metodología se dividió en general y especial. Finalmente, se agregaron al plan de estudios cuando menos ocho asignaturas más; demasiadas para una formación docente sólida. El método se constituyó como uno de los componentes fundamentales en la formación pedagógica de los futuros maestros.⁴⁵¹ Un año después, sin aparecer en el curriculum oficial, volvería a estudiarse la materia de Economía Política.

Aunque no hay información de quiénes lo hicieron y los argumentos que se esgrimieron para que la materia de Economía Política volviera a incorporarse en el plan de estudios de la Escuela Normal Mixta, sí hay indicios de que los contenidos formaban en los

⁴⁴⁹ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1916.

⁴⁵⁰ El contenido general de los planes y programas de Educación Normal comprende tres clases de elementos o actividades de instrucción: materias de cultura general, materias profesionales y otras actividades curriculares. I. Álvarez, *La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México*, p. 331.

⁴⁵¹ La metodología general considera en sus contenidos las bondades del método científico, procedimientos y modos; la metodología especial se centra en cada una de las materias experimentales y las otras materias que forman parte del curriculum de la escuela primaria. M. Feldeber, *Génesis de las representaciones acerca del maestro: Un análisis del discurso pedagógico*, p. 131

estudiantes posturas y puntos de vista que cuestionaban el orden social, aunque nada más estuviera dirigida a los hombres. Una muestra fue un grupo de estudiantes mujeres que solicitaron que se cambiara la asignatura de Economía Doméstica por el estudio de la Economía Política. Tal petición representaba, por una parte, el cuestionamiento del orden social en la división del trabajo de hombres y mujeres; por otra, el derecho que ejercían las mujeres para que su voz se escuchara y se hiciera algo. En 1919, la materia Economía Política, que desde su inicio estaba prohibida a las mujeres, se empezó a impartir a ambos sexos. Aunque ya en la ley de 1912 aparecía la experimentación en las materias de Física y Química, no fue hasta 1916 cuando se asentó con claridad en el plan de estudios solamente en Física Experimental; en Química aparecería en 1921.

En los años siguientes, las frecuentes modificaciones a los planes de estudio dieron a los actores educativos la oportunidad de pensarlos, reflexionarlos y de decidir. Al fin de cuentas, eran las escuelas y los profesores quienes concretaban los contenidos educativos en el aula. Fue en mayo de 1921 cuando volvió a reformarse la educación primaria y normal de San Luis Potosí, meses antes de que se creara la Secretaría de Educación Pública.

Rafael Nieto, gobernador del estado, basó sus reformas en la recién decretada Constitución de 1917. El área educativa no fue la excepción. Las precarias condiciones del erario propiciaron que el financiamiento de la educación recayera en los ayuntamientos, el Estado y las donaciones de particulares. La reforma en el curriculum normalista nuevamente trataba de relacionar los conocimientos y habilidades iniciales de los profesores con las necesidades sociales; por ello se introdujeron materias relacionadas con el medio rural, como Nociones de Topografía, Química Experimental, Agricultura y Economía Rural, y se incorporaron de nuevo las materias Economía Política y Sociología.

Con la reforma del plan de estudios se intentaba que los egresados de la Escuela Normal estuvieran preparados para trabajar en el medio rural. Al finalizar 1922 ya se recibían noticias del apoyo que la DGEF estaba dando a los municipios para la creación de escuelas rurales. Una de las características de la escuela rural era la práctica agrícola, y para realizarla era necesario un terreno: el artículo 27 de la Ley de Educación establecía que “los municipios, haciendas, compañías agrícolas e industriales en las zonas donde hubiere terrenos laborables dotarán de un terreno a la escuela, no menor a 25 hectáreas, además se

les darían los elementos suficientes para realizar el trabajo agrícola”.⁴⁵² Tres días después, se anunció el establecimiento de las primeras escuelas rurales en los municipios de Matehuala y La Paz.⁴⁵³

Desde dos años atrás, la materia Economía Política ya se impartía a las mujeres, pero aún prevalecía el curriculum diferenciado en cuanto al sexo: los varones recibían Gimnasia, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales; las jóvenes, Economía Doméstica, Labores Femeniles y Gimnasia adaptada a su sexo. Se aumentó el tiempo de estudios a cinco años y se privilegió la práctica en las escuelas primarias anexas. Este fue el último Plan de estudios que orientó la formación de los profesores y profesoras en la Escuela Normal Mixta desde una perspectiva local.⁴⁵⁴

Consideraciones finales

El capítulo muestra la directriz del Estado en los contenidos pedagógicos que debían enseñarse en las escuelas normales. Congruentes con expectativas e intereses sociales, los planes de estudio eran discursos oficiales que tenían como objetivo, la enseñanza de contenidos pedagógicos específicos: didácticos, pedagógico, sociales y culturales, algunos redundarían en el mantenimiento del orden social o en la transformación de este. Los programas de cada materia, diseñados por los profesores del curso eran una oportunidad para introducir formas personales de ver la vida, aunque en forma limitada, ya que los mismos profesores y profesoras estaban inmersos en la misma sociedad y era difícil que pudieran sustraerse a su influencia, así que, asumían su rol de educadores y con mayor o menor intensidad contribuían a la reproducción del orden social. En el caso del Estado porfiriano respondían a un proyecto político-cultural específico, que cuando menos al inicio del periodo tenía como base el positivismo.

Durante la revolución, algunos de los gobiernos revolucionarios intervinieron en los contenidos pedagógicos de la educación normalista, pero debido a la situación política no existían posibilidades reales para que desplegaran acciones que fortalecieran sus

⁴⁵² Periódico *Acción*, núm. 737, 17 de diciembre de 1922.

⁴⁵³ Periódico *Acción*, núm. 740, 20 de diciembre de 1922.

⁴⁵⁴ Plan de Estudios de 1921. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Legislación Educativa, Caja 1.

propuestas, salvo el gobierno de Rafael Cepeda en 1912 que invirtió una gran cantidad de dinero para reformar la educación primaria pública y normal.

Las características de los contenidos pedagógicos de la formación normalista durante el periodo porfiriano tenían orientaciones muy claras: diferenciados por género, privilegiaron la formación sociocultural y moral por encima de la pedagógica. Las acciones de los profesores normalistas abonaron a la construcción de una metodología acorde con las características del contexto; pero también al fortalecimiento del carácter moral y disciplinario de la educación. Durante la vigencia de 28 años de una ley de instrucción, las Escuelas Normales, bajo la dirección de los mismos profesores, por el mismo tiempo, establecieron prácticas pedagógicas y educativas difíciles de cambiar.

La revolución cambió algunos de los elementos y prácticas educativas del Porfiriato. La reforma de David G. Berlanga fue la iniciativa más fuerte que influyó en la reconfiguración educativa y en la construcción del Estado revolucionario: se transitó de una instrucción primaria a una educación social y pedagógica. Berlanga dio los primeros pasos hacia la democratización educativa y pedagógicamente estableció, con base en el desarrollo físico, moral e intelectual y el método intuitivo, los fundamentos de una educación integral.

CAPITULO III

LA FORMACIÓN MILITARIZADA EN LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES

Este capítulo tiene como objetivo analizar las características de la formación normalista en el internado de la Escuela Normal para Profesores. Como resultado del uso de múltiples dispositivos disciplinarios y la implementación de un complejo proceso educativo conformado por cinco ejes: un proceso político de reclutamiento, un definido perfil de los estudiantes, el otorgamiento de becas, una modalidad de internado y un rígido régimen militar.

A fines del siglo XIX, la introducción de una formación docente militarizada en la Escuela Normal de Profesores generó relaciones de poder, a partir del establecimiento de jerarquías militares entre los jóvenes internos, la construcción de una trayectoria personal de cada estudiante fundamentada en el registro detallado de sus acciones, los exámenes y observaciones continuos de su estancia en la institución. La modalidad educativa de internado, aunada a una educación militarizada, reunió en una sola institución un doble sistema de vigilancia, poder, disciplina y normalización.⁴⁵⁵ Fue una formación que hizo énfasis en la disciplina, la subordinación y la aceptación de la autoridad, pero también, en una sistemática internalización de valores institucionales y nacionales.

De alguna manera, las características de esta formación influyeron en el carácter de sus exalumnos. Algunos de los egresados de esta institución fueron participantes activos en los momentos más críticos de la historia del país y del estado; casi todos con formación magisterial y militar, asumieron posturas críticas y desarrollaron acciones ideológicas y revolucionarias con fuertes similitudes, que los hicieron destacar en los ámbitos nacional y local. Algunos de ellos fueron: Filomeno Mata, egresado en 1865, desde el periodismo fue

⁴⁵⁵ Castro profundiza en el concepto de normalización de Foucault. Señala que este teórico ubica el poder en la norma, y no en la ley; de esta manera, no solo se reprime o castiga la falta a una ley. La norma sirve para lo mismo, pero también para formar individualidades y colectivos. En este sentido, define la normalización como el proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones. E. Castro, *Diccionario Foucault*, p. 281.

un severo crítico del régimen de Porfirio Díaz;⁴⁵⁶ Librado Rivera, integrante del Partido Liberal Mexicano y colaborador muy cercano de Ricardo Flores Magón;⁴⁵⁷ Graciano Sánchez, participante del movimiento revolucionario, se convirtió en un luchador social, lo cual lo llevó a convertirse en el primer dirigente de la CNC;⁴⁵⁸ Gregorio A. Tello, también participante de la revolución y, más tarde, diputado al Congreso Constituyente de 1917;⁴⁵⁹ Cayetano García, diputado y gobernador interino durante la revolución,⁴⁶⁰ y Luis G. Monzón, senador por el estado de Sonora, asimismo un duro crítico del gobierno porfirista y participante del movimiento revolucionario.⁴⁶¹

También están aquellos que, sin ser reconocidos, participaron en la revolución armada, en movimientos sociales y con acciones académicas: Vicente Rivera, Bartolo Guardiola, Juan Rentería, Jesús Alderete, Rafael Otero, Jesús M. Isaís.

3.1. Fundación de la Escuela Normal de San Luis Potosí

Después de guerra de independencia, era latente la esperanza sobre la construcción de una nueva nación, y la conciencia de que la educación, por su poder trasformador, era la herramienta ideal para lograrlo.⁴⁶² La situación de extrema desigualdad educativa que prevalecía en el estado de San Luis Potosí y la percepción de algunos gobernantes sobre esta situación propiciaron que, dos años después de la culminación de la guerra de independencia, se crearan en el estado las primeras escuelas públicas.⁴⁶³ El surgimiento de la instrucción pública tuvo, como en la mayoría de los países, antecedentes comunes, uno de ellos fue el conocimiento empírico de los profesores: aquellos que poseían los mínimos rudimentos escolares podían desempeñarse como educadores.⁴⁶⁴ La formación de profesores por la Compañía Lancasteriana, en la ciudad de México, fue vista por algunas

⁴⁵⁶ M. Cortés, *El periodismo como recurso de presión política...*, p.11.

⁴⁵⁷ J. Cockcroft, *Precursores intelectuales...*, p. 79.

⁴⁵⁸ A. Espinosa, *La institucionalización de la Escuela...*, p. 276.

⁴⁵⁹ J. Romero, *Génesis del Congreso...*, p. 421.

⁴⁶⁰ J. Alderete, *Reseña histórica...*, p. 28.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 443.

⁴⁶² L. E. Galván, *La formación de maestros en México...*, p. 1.

⁴⁶³ Una situación similar ocurrió en Prusia, también en el marco de una reorganización nacional. La educación de los ciudadanos surgió como la esperanza de un futuro mejor. Mauritis De Vroede, “Antecedentes históricos de la formación del profesorado...”, p. 63.

⁴⁶⁴ De Vroede señala que tampoco era necesaria una preparación más sólida, bastaba con saber algo para hacer de maestro. En el caso de las mujeres, algunas veces solo se les pedía conocer el catecismo, leer y escribir. Mauritis De Vroede, “Antecedentes históricos de la formación del profesorado...”, p. 61.

autoridades municipales del estado como la oportunidad para contratar docentes con un mínimo de especialización en el ramo.⁴⁶⁵

En la cuarta década del siglo XIX, el gobernador Ramón Adame empezó a gestar la idea de alfabetizar a la población en San Luis Potosí: el propósito no iba más allá de enseñar a leer, escribir y algunos contenidos esenciales de aritmética, geografía e historia. Adame sabía que para realizar esta tarea era necesaria la preparación de profesores, pero ya no tuvo tiempo, durante su gobierno, para verla concretada. Julián de los Reyes, gobernador que le precedió, retomó el proyecto y envió a la VI Legislatura del Congreso del Estado una propuesta para la creación de una Escuela Normal. Previo estudio, se aprobó y se le dio formalidad legal mediante el Decreto número 41, expedido con fecha 31 de marzo de 1848 y publicado por el Ejecutivo el 4 de abril del mismo año.⁴⁶⁶

El objetivo explícito era perfeccionar los conocimientos de los profesores que dirigirían las escuelas de primeras letras. Perfeccionar significaba, por una parte, uniformar los conocimientos empíricos que ya poseían los estudiantes; por otra, unificar la calidad de los saberes de los profesores y certificarlos, ante la enorme diversidad de personas que se dedicaban a la docencia, algunas apenas con instrucción básica.⁴⁶⁷

Con este decreto nació la esperanza de una instrucción pública con profesores calificados. Años después, en la Escuela Normal, la formación se diversificó; se introdujo un nivel superior que prepararía a los profesores para atender escuelas primarias superiores. Con esta acción se daban los primeros pasos hacia una escuela primaria graduada:⁴⁶⁸ Escuela primaria elemental y Escuela primaria superior. Sin embargo, en ese momento eran pocos los profesores que podrían estudiar dos años más; tampoco el gobierno insistió mucho en ello. El propósito inicial persistió: era indispensable extender el conocimiento de

⁴⁶⁵ Pedro Vallejo, primer director de la Escuela Normal de San Luis Potosí, se presentó antes de ser contratado en la Escuela Lancasteriana Potosina al municipio de Rioverde. Después de ser evaluado su trabajo, se tomó la decisión de no contratarlo debido a “que tenía mala letra”. M. Muro, *La historia de la instrucción pública...*, p. 88.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p. 99

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁶⁸ La aparición y difusión de un nuevo modelo de organización escolar, de la sustitución de la escuela en la que un solo maestro, en un local, las más de las veces aislado y siempre independiente de otros similares, enseñaba a un grupo de alumnos cuyas edades y conocimientos cubrían toda la enseñanza primaria, por la escuela con varias aulas, maestros, grados y alumnos clasificados y agrupados lo más homogéneamente posible, en función de su edad y conocimientos. A. Viñao, *Innovación pedagógica...*, p. 8.

las primeras letras a la mayor parte de la población. No era necesario que los profesores invirtieran mucho tiempo en su preparación ni el gobierno en su financiamiento.

Junto con la satisfacción de las necesidades de alfabetización de la población, se inició el control político de la instrucción que proporcionaba el Estado. El decreto fundacional enfatizó cuatro aspectos de la formación normalista: se formarían profesores de ambos sexos, sería gratuita, se centraría en la enseñanza de las primeras letras y el gobernador tenía la facultad de intervenir directamente en la formulación del reglamento que regularía la organización y funcionamiento de la institución. La escuela Normal de San Luis Potosí nació y permaneció ligada a las decisiones de los gobiernos estatales.

Al contemplar la formación normalista para ambos sexos, la apertura de la institución ofreció a las mujeres la oportunidad de incursionar en un ámbito diferente al doméstico, aunque con un nexo evidente con las actividades que realizaban en casa, en específico el cuidado de los niños. La formación normalista femenina, al contrario de otros países,⁴⁶⁹ surgió legalmente al mismo tiempo que la masculina, aunque el propósito no era explícito, pues no parecía estar centrado en una educación femenina para las señoritas o señoras; más bien, el objetivo era reclutar el mayor número de mujeres que quisieran convertirse en profesoras de niñas, mujeres y niños pequeños.

Los primeros aspirantes al profesorado debían cumplir ciertos requerimientos, cuyo cumplimiento determinaría posteriormente las características de la profesión docente: edad, conocimientos mínimos de instrucción primaria, buena conducta y el establecimiento por escrito de compromiso con el Estado. La edad no podía rebasar los dieciocho años y los conocimientos serían validados por un examen que consideraba generalidades de aritmética, lectura y escritura; una preparación mínima para una enseñanza básica. El compromiso escrito garantizaba la permanencia en la institución durante los años que duraba la carrera y la prestación de sus servicios en las escuelas públicas al terminar sus estudios, asegurando de esta manera la inversión inicial del Estado.⁴⁷⁰ La buena conducta

⁴⁶⁹ La formación del profesorado en la creación de las primeras escuelas normales se centró principalmente en los varones. De Vroede señala que el retraso en la formación de profesoras fue un fenómeno que se observa en la mayoría de los países europeos. De Vroede, *óp. cit.*, p. 63.

⁴⁷⁰ No se estipula que pasaría si el joven incumpliera con este compromiso. En Argentina, los padres se comprometían a devolver el monto de los gastos que los jóvenes ocasionaban en la institución. En San Luis Potosí, el cobro de los gastos que ocasionaba un estudiante que se daba de baja se realizaría años después, específicamente durante la gestión de Isaac Ochoterena al frente de la DGEP. AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

moral del aspirante se avalaba mediante una constancia expedida por una persona de reconocida autoridad moral del lugar de origen.⁴⁷¹ Las características de los estudiantes, al mismo tiempo que daban garantía de una enseñanza de primeras letras, también se esperaba que fortalecieran la formación moral.

Con estas acciones se inició la instrucción pública en el estado San Luis Potosí. La Escuela Normal creó un indisoluble lazo a partir de ese momento con las decisiones académicas y políticas del gobierno estatal en turno y se convirtió en la institución que proveyó de profesores al estado y a otras regiones del país. Orientó la educación del estado y fue determinante en la conformación de un sistema educativo estatal.

3.2. La formación de profesores y profesoras

Al inicio de 1877, el estado de San Luis Potosí tenía una población de 525 110 personas.⁴⁷² La cantidad de habitantes que recibían instrucción básica era muy reducida, lo cual se aunaba al rezago en la alfabetización de las generaciones pasadas. La educación estaba en un elevado nivel de abandono.⁴⁷³ Había 127 escuelas en todo el estado y se atendía a 7 412 niños. En la ciudad capital había solo cuatro escuelas para niños, cuatro para niñas, una para adultos y dos Normales, una para profesores y una para profesoras.⁴⁷⁴

Las Escuelas Normales de San Luis Potosí, en comparación con otras que se fundaron en la misma época o durante el Porfiriato, no tuvieron suficiente apoyo gubernamental. Al inicio de la administración de Carlos Díez Gutiérrez, las dos escuelas normales no tenían edificio; la primera funcionaba en la Escuela de niños No. 1, en la plazuela de San Juan de Dios, y la Escuela Normal de profesoras compartía el espacio que ocupaba la Escuela de niñas No. 2.⁴⁷⁵ Los edificios eran propiedad del gobierno, no eran

⁴⁷¹ En la misma época se fundó una Escuela Normal en Tucumán, Argentina; los requisitos que se establecieron para el ingreso eran los siguientes: haber cumplido 16 años, tener buena salud y conducta moral, saber leer, escribir, contar correctamente y tener autorización expresa de los padres o tutores para dedicarse a la carrera de maestro de enseñanza primaria por el tiempo exigido después de terminados sus estudios. La edad se justificaba por la partida de bautismo; la buena salud, por certificado médico; la buena conducta, por el cura o el juez de paz de domicilio, y el grado de instrucción, por un examen. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre educación...*

⁴⁷² Secretaría de Economía, *Dirección General de Estadísticas*, p. 8.

⁴⁷³ J. Díaz, *La instrucción pública en México*, p. 132.

⁴⁷⁴ Desde 1874, Díaz sostenía que el número de escuelas primarias en el estado eran pocas considerando su extensión, el número de habitantes y su riqueza territorial. J. Díaz, *La instrucción pública en México*, p. 132.

⁴⁷⁵ En 1879 abandonó el local de la Escuela No. 1, ubicado en el costado sur de la plazoleta de San Juan de Dios, para ocupar un edificio independiente, el antiguo Beateario de San Nicolás, que había sido

adecuados para el buen funcionamiento de una institución de este tipo, eran provisionales y podían ser vendidos en cualquier momento, como sucedió cuando menos en dos ocasiones.

3.2.1.1. Los edificios normalistas

En 1907, la Escuela Normal para profesores estaba ubicada en el antiguo Beateario de San Nicolás, con una extensión de terreno de 1 898.50 metros cuadrados. El edificio tuvo que modificarse para cumplir con las necesidades de una institución educativa que formaría a los profesores. Por primera vez, los normalistas tenía un edificio propio, aunque la alegría de los estudiantes y maestros no duró mucho tiempo: poco antes de finalizar 1910 se les pidió que lo desalojaran, ya que la propiedad fue vendida por el gobierno de Espinosa y Cuevas a Eduardo Pitman.⁴⁷⁶ Para realizar la mudanza fue necesario suspender las clases. El 14 de septiembre de 1910, el director de la escuela, Herculano Cortés, pidió a los catedráticos que regresaran a impartir sus clases al nuevo edificio; la Escuela Normal ya estaba instalada en un espacio ubicado en el lado norte de la Plazuela José María Morelos y Pavón, lugar en el que permanecería hasta 1914.⁴⁷⁷

3.2.1.2. Ley de Educación Primaria y Normal de 1884

El 30 de mayo de 1884, bajo el gobierno de Pedro Díez Gutiérrez se expidió la Ley de Instrucción Primaria y Normal. Una de las áreas reformadas fue la reorganización de las dos Escuelas Normales. La educación normalista en este periodo estaba signada por las diferencias entre sexos, que se concretaba en la existencia de dos Escuelas Normales, una para mujeres y otra para varones. Los aspectos administrativo, académico y social determinaban las características de la formación y establecían las reglas que la regirían: actividades diferenciadas para cada sexo, desde las funciones de los directores hasta las interacciones que cada una de las escuelas establecía entre sus actores. Un ejemplo era el rol sobre el cuidado de las niñas de la directora de la Escuela Normal ante los padres de familia; estos confiaban y extendían la responsabilidad a la institución del cuidado y vigilancia de sus hijas como alumnas internas. La directora, con la idea de protegerlas, tenía

acondicionado convenientemente y dotado de material y mobiliario adecuado. J. Alderete, *En homenaje a gloriosa escuela normal del estado...*, s/p.

⁴⁷⁶ *El Estandarte*, 18 de noviembre de 1907.

⁴⁷⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

que cerciorarse de que las alumnas llegaran bien de regreso a su casa, otorgarles permisos para salir asegurándose de que estarían con las personas adecuadas.⁴⁷⁸ Estas prácticas se establecieron durante el Porfiriato y se extendieron hasta los últimos años de la existencia del internado.

La organización académica se sustentó en planes de estudio diferenciados. Los objetivos de su inclusión y posterior reproducción en las escuelas primarias públicas tenían una relación directa con las actividades que hombres y mujeres realizaban socialmente. Los estudiantes varones estudiarían Táctica Militar y Derecho Civil; las mujeres, Economía Doméstica y Labores Manuales.⁴⁷⁹ Para el cumplimiento de la práctica pedagógica se crearían dos escuelas anexas: una de párvulos y otra para niños de tercer grado de instrucción primaria. Los estudiantes normalistas tendrían espacios para aplicar lo aprendido teóricamente; en la escuela de párvulos lo harían las señoritas, y en la escuela primaria, los varones. Esta diferencia estaba sustentada en la suposición de que la disciplina y el conocimiento para niños de grados superiores solo podía ser atendida por profesores.

Otras actividades escolares que fortalecían el perfil doméstico de las estudiantes eran las relacionadas con el cuidado de los enfermos, aunque modificaran el programa de la materia; por ejemplo, el 11 de enero de 1911, Alfonso Cuadra envió un comunicado a la Escuela Normal de Profesoras señalando que el gobierno disponía que en la asignatura de Higiene se abordara el estudio de las *Instrucciones útiles para el tratamiento y curabilidad del cáncer*, del médico cirujano Manuel Barreiro.⁴⁸⁰ Además, este tipo de acciones mostraba cómo la Escuela Normal también desarrollaba actividades vinculadas con otras áreas de la administración pública, como la salud.

Esta ley estaría vigente de 1884 a 1912. Durante este tiempo, la preparación profesional de los estudiantes normalistas se caracterizó por un enfoque positivista, aunque el plan de estudios estaba conformado por materias de carácter intelectual, físico y moral; las últimas eran transversales con la convivencia cotidiana y el orden social que prevalecía en las instituciones. Como parte de este orden social, la diferencia entre sexos siguió

⁴⁷⁸ Los testimonios ilustran cómo se establecía la comunicación entre las alumnas, sus familias y la directora de la Escuela Normal. Los mensajes recuperados enfatizan las preocupaciones de los padres y madres por el bienestar de sus hijas, consejos y acontecimientos de la vida cotidiana. F. Hernández, *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato...*, p. 76.

⁴⁷⁹ AHBECENE, Decreto. núm. 46. El Décimo Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Ley Reglamentaria del Artículo 104 de la Constitución del Estado sobre Instrucción Primaria.

⁴⁸⁰ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia 1913 -1914, Caja 4.

permeando en el curriculum, en las actividades y en el rol de hombres y mujeres en las instituciones normalistas.

3.3. La Escuela Normal de Profesores: Academia, disciplina y milicia

Si a hombres y mujeres se les consideraba distintos, cada uno de los sexos vivió una educación normalista diferente. Aunque tenían en común materias, normas y reglas, las ventajas para el sexo masculino eran manifiestas en las acciones de los gobiernos porfiristas, las cuales seguían atadas con rigor a los rasgos que socialmente se asignaban a los varones. Durante el gobierno de Pedro Díez Gutiérrez se dedicó una gran cantidad de recursos a la educación de los profesores. La falta de interés en la profesión por parte de aspirantes varones propició que el Estado, para estimular la matrícula a la institución normalista, estableciera un complejo proceso de formación que contemplaba acciones y formas de organización específicas: reclutamiento de aspirantes, cumplimiento de requisitos, otorgamiento de una beca de gracia, ingreso al internado y un régimen militar.

Al convertirse la carrera de profesor en una profesión reconocida y avalada por el Estado, este determinó que quienes enseñarían las primeras letras deberían poseer un perfil ideal, con cualidades físicas, morales y académicas que eran determinadas socialmente por el contexto y las circunstancias de ese momento. Estas características conformaban social y políticamente una representación del ser profesor. Durante el Porfiriato, al profesor se le veía como:

El sacerdote, el apóstol de la religión, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres y felices.

El mismo gremio, a partir de la educación normalista, asumiría este discurso.⁴⁸¹ Educar era una tarea que no podía dejarse al azar, ni se podía dejar a los profesores ser autónomos en su labor. Por ello, las particularidades morales y sociales que internalizaban los profesores se convirtieron en el sello de la profesión.

⁴⁸¹ En España, uno de los pilares en los que descansaba la fundación de la primera escuela normal de este país era la impregnación en los futuros profesores del espíritu del maestro. La carrera de maestro, desde sus orígenes, se sustentó en dos principios; por una parte, la vocación, y por otra, la relación con el sacerdote y el militar. En ambos, se pide del profesor funciones que van más allá de cualquier profesión; se le pide compromiso con los otros, en el aula y con la patria, lo que implicaba una función moral. J. A. Lorenzo, “Perspectiva histórica de la formación...”, p. 217.

La construcción social de un tipo de maestro empezaba desde el cumplimiento de los requisitos de ingreso, que de 1884 a 1911 fueron cuatro: la instrucción primaria hasta el segundo grado; no padecer una enfermedad contagiosa, la falta de algún miembro u órgano esencial para el magisterio y no tener una deformidad extraordinaria que provocara risa; una edad entre 12 y 16 años, y un contrato de aprendizaje firmado por los padres o tutores y la primera autoridad política. Los padres o tutores asumían el compromiso de que se sostendría la beca mientras el estudiante permaneciera en la escuela hasta terminar la carrera, y posteriormente la obligación de servir por seis años en la escuela que se les designara y la remuneración que la ley determinara.⁴⁸² Con estos requisitos, se trataban de asegurar características idóneas del profesor y su trabajo en las escuelas públicas por seis años, con independencia del sueldo que se le otorgara.

En el primer gobierno revolucionario, Berlanga, debido a su preparación pedagógica y psicológica, introdujo cambios sustantivos en la educación pública; uno de los primeros fue la reforma de la educación normalista. Se aumentó la edad de ingreso y el nivel de preparación académica, pero se mantuvo la idoneidad física del maestro: no adolecer de enfermedad contagiosa o incurable, ni estar privados de algún miembro u órgano esencial para el ejercicio del magisterio, ni tener deformidad corporal que indujera a la hilaridad. Desapareció el contrato de aprendizaje y se instituyó como requisito la buena conducta, los correctos modales y las aptitudes para el estudio.⁴⁸³ Socialmente, la carrera de profesor se convirtió en una oportunidad educativa para los estudiantes sin ninguna condición laboral posterior.

A pesar de que la nueva ley relativa a la educación apareció en 1912, algunos de los artículos se trataron de cumplir, pero por las condiciones sociales que se vivían en la ciudad, el decreto correspondiente no se promulgaría hasta el 5 de diciembre de 1913 y el reglamento de esta ley no se aprobaría hasta 1914, en el gobierno huertista.

3.3.1. El perfil académico de los estudiantes

Durante el Porfiriato, la preparación académica consideró un mínimo de conocimientos que debía comprobarse con un certificado que avalara la instrucción primaria hasta segundo grado. Los estudiantes ingresaban con un nivel un poco más alto de enseñanza al impartido

⁴⁸² AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, Caja 1.

⁴⁸³ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, 1912-1965, Caja 1.

en las escuelas públicas,⁴⁸⁴ cuando esto no sucedía, las autoridades de la Escuela Normal aplicaban un examen que consideraba el nivel de conocimientos de los aspirantes y se enviaba un reporte a la Secretaría de Instrucción Pública.⁴⁸⁵ Aunque el reglamento establecía que en la elección de los estudiantes debería aplicarse el examen a todos los aspirantes ante un jurado conformado por el director de la Escuela Normal y dos profesores normalistas, esto no siempre sucedía.⁴⁸⁶

En un oficio dirigido al secretario de Gobierno, el director de la Escuela Normal expuso, amparado en el artículo 45 del Reglamento de la ley de educación, que se aplicó un reconocimiento de las materias de instrucción primaria, al estudiante Francisco Grillo, encontrando los siguientes resultados: “se vio que en el ramo de aritmética no conoce la tabla de multiplicar y no conserva la idea de lo que es una división de enteros y de las demás materias, manifiesta no recordar lo que cursó en la escuela de su pueblo hace tres años”.⁴⁸⁷

Con frecuencia, los profesores normalistas manifestaban su inconformidad por la ineficiente preparación de los estudiantes que ingresaban a la carrera, situación comprensible si se considera el origen social de los estudiantes y las condiciones de instrucción de las localidades en el interior del estado. No todos los estudiantes cumplían con este requisito en el nivel que se pedía. La desigual instrucción pública que proporcionaba el Estado establecía las diferencias educativas y fortalecía uno de los rasgos de la profesión docente: el bajo nivel de preparación académica, un indicador que evidenciaba el carácter reproductor de la educación normalista. Si la preparación inicial no era buena, parecía difícil esperar resultados en otro sentido. Es probable que esta fuera una de las razones del alto nivel de deserción y la poca cantidad de profesores titulados.

En el oficio referido, el director manifiesta que respetaría las disposiciones del gobernador, no sin antes recordarle que, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 45 del reglamento, el interesado no reunía los requisitos establecidos y, por lo tanto, carecía de las bases indispensables para emprender la carrera de profesor de instrucción primaria. El

⁴⁸⁴ I. Álvarez, *La difusión de las ideas...*, p. 332.

⁴⁸⁵ El artículo 45 del reglamento establecía que si el candidato a la beca de gracia era reprobado en el examen se daría aviso al gobierno y se desecharía la solicitud. POESLP, 1894.

⁴⁸⁶ Artículo 45 del Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores, 1894, Centro de estudios Ramón Alcorta.

⁴⁸⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

estudiante ya estaba aceptado como alumno interno pensionado, pero era necesario decidir si debía permanecer o no en la institución; la indicación final dependía de la Secretaría de Instrucción Pública. El director de la escuela citó como respaldo de su reporte la vigencia de la Ley en ese aspecto; al parecer, esperaba que el estudiante no fuera admitido.⁴⁸⁸

En 1912, el aumento en el nivel educativo de los aspirantes a profesores era uno de los elementos que Berlanga consideró esencial en el mejoramiento del perfil de los profesores en servicio: haber concluido la educación primaria superior. Sin embargo, la distancia entre lo que se pretendía y lo que existía era muy grande; además, cambiar de un día para otro las costumbres en educación incrustadas en el sistema educativo porfirista era difícil. El número de Escuelas de Instrucción Superior era muy bajo y, probablemente, los jóvenes que asistían a ellas no tenían el magisterio entre sus profesiones preferidas.

En realidad, los estudiantes que asistían a la Escuela Normal tenían una preparación académica diversificada; algunos cumplían con el requisito, como Juan de Dios Gutiérrez, otros tenían un nivel inferior al que marcaba la ley. El Certificado de Instrucción Pública del joven Francisco Camacho señala que había cumplido la instrucción primaria obligatoria y el primer año de instrucción superior, observando buena conducta y apropiada aplicación. El certificado fue firmado por Fernando Vázquez, director y profesor de la Escuela Primaria No. 1.⁴⁸⁹ Camacho no cumplía con el requisito del 2º grado de Instrucción Superior.

Probablemente, esta situación ocurría por lo que Bourdieu señala como elección limitada de la profesión para los estudiantes de clases desfavorecidas. Una limitada educación primaria fortalecía tal afirmación. Además, las condiciones de desigualdad educativa que privilegiaba la educación primaria elemental y superior en la ciudad, mientras que en el área rural era difícil que existieran escuelas primarias superiores, situación que no permitía la existencia de una gran cantidad de estudiantes de instrucción superior y los que lograban realizar estudios de este tipo, era difícil que eligieran la carrera normalista.⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ Se desecharía su solicitud en caso de ser solamente aspirante; en caso de reprobar se aplicaría el artículo 100, es decir, se le daría de baja de la institución. Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores 1894.

⁴⁸⁹ En esa época, Fernando Vázquez era catedrático de la Escuela Normal de Profesores.

⁴⁹⁰ P. Bourdieu, *Los herederos...*, p. 20.

Fotografía 3. Estudiantes de la Escuela Normal de Profesores s/f



Fuente: Biblioteca Pública Ricardo B. Anaya

3.3.2. Idoneidad física de los aspirantes a profesores

La idoneidad de los aspirantes a profesores contemplaba también su cuerpo. De él se pedía la salud, la apariencia, la resistencia y la perfección en las funciones de órganos y sentidos que tuvieran relación con el ejercicio docente.⁴⁹¹ En el requisito de perfección y salud del cuerpo de los profesores subyacía la idea de la disciplina, para sí mismos y para sus alumnos. El cuerpo del profesor no debería ser un motivo de desorden en el aula; al

⁴⁹¹ La idea coincide con lo que estipulaba el plan, programas y reglamentos de Uruguay en 1935, en relación con las condiciones físicas de quienes querían ser maestros. “No se admiten estudiantes con caries o falta de dientes. Desarrollo físico de acuerdo a su edad. Sin defectos y deformaciones en la cara o excrecencias desagradables, aunque no sean contagiosas. Sin defectos de los miembros superiores e inferiores o desviaciones de la columna vertebral. Visión normal o corregida en cada uno de los ojos. Visión perfecta de los colores. Oídos. Sólo se admitirá la disminución en uno sólo de los oídos de un tercio de la normal. Sin afecciones generales como: cardíacas, pulmonares, albumina, diabetes y afecciones orgánicas y funcionales del sistema nervioso, y en general, todas las que pudieren inhabilitar para el ejercicio de la enseñanza”. Enseñanza Normal. Plan, programas y reglamento de cursos y exámenes. Montevideo, Imprenta Nacional, 1935.

contrario, su postura debería representar por sí mismo la disciplina y el conocimiento.⁴⁹² A los médicos les correspondía la certificación de la buena salud de los estudiantes; los aspectos más importantes que se tomaban en cuenta era la ausencia de una enfermedad contagiosa y las condiciones óptimas del cerebro para realizar estudios. Las enfermedades contagiosas todavía eran frecuentes al finalizar el siglo XIX y principios del XX, así que con el certificado se garantizaba la salud de los estudiantes del internado:

El médico cirujano que suscribe, certifica que el joven Pedro Reyes, no padece ninguna enfermedad contagiosa y que está apto para el estudio, su cerebro. A pedimento del interesado. Extiendo el presente, para que haga de él, los usos que estime convenientes. Santa María del Río, a enero 3 de 1912. Firma el Doctor G. Thompson⁴⁹³

La salud y las características físicas de los estudiantes eran requisitos comunes de ingreso a las escuelas normales de diferentes países; parecen tener relación con las actividades propias de la profesión, por dos razones: la interacción directa con niños y el cuerpo del profesor como medio disciplinario de orden y control.

3.3.3. La edad: Niños, jóvenes y adultos

En las leyes de educación de 1884 y 1912 la edad temprana de los aspirantes era un requisito inamovible. La primera establecía que no debía bajar de 12 años ni pasar de 16; en la segunda, el límite de edad inicial era de 16 años y podía extenderse hasta 20. Las características fisiológicas y sociales de los jóvenes eran idóneas para una interacción más efectiva con los niños y, para el Estado, la juventud era garantía de la permanencia por largo tiempo en el ejercicio docente y de las condiciones ideales para la formación del carácter y el espíritu de maestro: era fácilmente maleable, más si se le sometía a una sistemática formación militar y académica.

En la Escuela Normal de Profesores, la edad de los estudiantes era diversa; asistían niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Las diferencias físicas entre ellos determinaban necesidades, actividades, gustos y prioridades diversas que coexistían en un solo espacio; por ejemplo, en 1906, hubo un alumno interno de 52 años de edad. Tal vez, la necesidad de

⁴⁹² López Austin señala que las concepciones sociales sobre los cuerpos parten del conocimiento de la sociedad que las crean, otorgándoles, en el caso de la educación y del cuerpo, una función ordenadora en la misma sociedad que las crea. E. Muñiz, *Registros corporales*, p. 22.

⁴⁹³ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

maestros titulados y la exigencia de que los ayudantes de las escuelas públicas asistieran a la Escuela Normal y obtuvieran el título podrían ser los motivos de tales hechos, aunque no parece haber funcionado completamente, ya que, en algunos casos, se inscribían al inicio de un ciclo escolar y no regresaban al año siguiente.

Tabla 3.1.

Año	Edad de los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores													
	Más 30	Más 20	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	s/e	T.
1909		8	5	5	6	6	17	10	10	1			0	71
1910		9	2	9	8	11	5	8	11	4			3	70
1911		7	3	8	11	7	1	6	4	4			1	52
1912		7	4	10	9	6	5	11	8	6	1	1	4	73
1913														31
1914														6
1915			1	0	3	4	4	8	7	12	4		4	47

Elaboración propia. Fuente: AHBECENE.⁴⁹⁴

Otro rasgo que acentuaba la importancia de la edad en la Escuela Normal de Profesores era la formación militar. La edad de los estudiantes en una escuela normal militar no era una decisión fortuita o dejada al azar; los jóvenes representaban la fuerza, la virilidad y la rebeldía. Luzzato señala que, en algunas escuelas militares, 16 años era la edad más correcta para iniciar a los jóvenes en la toma de armas, pues era la entrada a la virilidad.⁴⁹⁵

La disciplina militar en una escuela de este tipo era mucho más que una forma de controlar y corregir la conducta de los estudiantes; era en sí una formación premilitar, era el lugar donde los muchachos tenían que adquirir la fuerza física y apropiarse de la disciplina del soldado y, por lo tanto, adquirir la preparación para participar en acciones militares cuando fuese necesario.⁴⁹⁶ La educación militarizada en el internado de la ENP unía en un solo lugar la formación como profesor y como soldado; se le inculcaba, a través de la milicia y la academia, el espíritu del maestro y el “santo amor a la Patria”. Además, si

⁴⁹⁴ AHBECENE, Sección Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripción y Matricula 1893-1919, Caja 32.

⁴⁹⁵ S. Luzzato, *Jóvenes rebeldes revolucionarios*, p. 248.

⁴⁹⁶ S. Loriga, *La experiencia militar*, p. 35.

ambas actividades la desarrollaban los adultos, de acuerdo con Loriga, la realización de tareas militares insertaba al niño en un mundo de adultos.⁴⁹⁷

Al final del Porfiriato, la mayoría de los estudiantes normalistas se ubicaba en un rango de 15 a 18 años, pero también eran estos quienes desertaban con mayor frecuencia. Hacia fines de la primera década del siglo XX se incrementó la inscripción de jóvenes menores de 16 años, situación que cambió después de 1912, sobre todo en las edades en las cuales los muchachos podrían ser útiles para la guerra, y en 1915 prácticamente desaparecieron los estudiantes de 18, 19 y 20 años,⁴⁹⁸ probablemente por la fuerza que cobró en el estado el movimiento revolucionario. Los padres de los estudiantes de la región huasteca ya no enviaron a sus hijos a la institución normalista.⁴⁹⁹

La edad de ingreso a las Escuelas Normales fue un requisito que se estableció y permaneció por múltiples razones; unas, relacionadas con las características de la profesión; otras, con los intereses del Estado. Por una parte, la juventud acercaba a los profesores a la edad de los niños y a las actividades que realizarían en la escuela pública; por otra parte, el trabajo que desempeñarían por largo tiempo garantizaba la inversión del Estado.

3.3.4. Compromiso con el Estado: Aprendizaje y trabajo

La mayor diferencia entre los requisitos propuestos por la Ley de educación de 1884 y la de Berlanga fue su contenido ideológico, que evidenciaba la represión y postura positivista sobre la educación del gobierno porfirista y los intentos de reivindicación social de la Revolución Mexicana. El cambio de contrato de aprendizaje y de trabajo a demostración de aptitudes, buena conducta y modales que propuso el primer gobierno revolucionario mostró que el proceso para reclutar estudiantes en el territorio estatal, el otorgamiento de becas, la modalidad de internado y el régimen militar porfirista no eran garantías para que los jóvenes se inclinaran por el magisterio. Parece que, al fin de cuentas, las razones para que los estudiantes decidieran estudiar para profesores eran la vocación y la elección forzada.

⁴⁹⁷ S. Loriga, *óp. cit.*, p. 25.

⁴⁹⁸ Para que tuviera efecto la estrategia militar de Huerta era necesario acelerar la militarización del país. La gente común rechazaba servir en el ejército de Huerta. Huerta recurrió a un viejo método: la leva, lo que ocasionó graves revueltas y levantamientos, sobre todo entre los indígenas; además desquició la relación de Huerta con los terratenientes y empresarios. A. Knight, *La Revolución Mexicana*, p. 618.

⁴⁹⁹ M. Muro, *Historia de San Luis Potosí*, p. 335; M. I. Monroy, *La historia mínima del municipio...*, p. 103.

La cantidad de estudiantes varones matriculados durante el Porfiriato era irregular cada año, el número de estudiantes que lograban terminar sus estudios era bajo y existía un alto nivel de deserción; algunos años un promedio de 10 alumnos dejaban de asistir a la institución. Durante la revolución, salvo 1912, año en que se inscribieron 74 estudiantes, la situación no cambió; la disminución fue drástica a fines de 1916.

En el Porfiriato, el reclutamiento de jóvenes de escasos recursos, convencidos mediante el estímulo económico a cursar una carrera con poco prestigio, pretendía con el contrato de aprendizaje asegurar el trabajo de los profesores en la instrucción pública, cuando menos por seis años. Quienes firmaban eran conscientes de sus obligaciones; con la firma del documento se legalizaba el ingreso del joven a la institución. Un ejemplo es el compromiso que firmó ante el jefe político del partido de la capital el padre de Luis Medellín.⁵⁰⁰

De conformidad con la fracción IV del artículo 59 de la Ley de Instrucción Primaria vigente, con esta fecha queda matriculado en esta Escuela Normal de Profesores, mi hijo Luis Medellín, obligándonos en consecuencia, él y yo en la parte que a cada uno corresponde, a lo que la propia fracción exige de los alumnos del citado establecimiento. Para constancia y los efectos legales correspondientes firmamos el presente con el Sr. Jefe político y con el Sr. Secretario que da fe. San Luis Potosí, 15 de julio, 1910. P. Medellín.⁵⁰¹

Luis Medellín Niño fue uno de los mejores estudiantes y egresados de la institución, llegó a ser director de la Escuela Normal Mixta en 1921 y, posteriormente, en varios estados se desempeñó como director de Educación.

Al inicio de la revolución, con la demostración de buena conducta, correctos modales y aptitudes, se privilegiaron los méritos morales y académicos de los estudiantes; por primera vez estaban por encima de los estímulos y represión de las autoridades educativas.⁵⁰²

El cumplimiento de este requisito se aplicó desde los primeros meses de Berlanga como director de Educación Pública del estado. La primera acción que se realizó fue

⁵⁰⁰ Monroy señala que el cargo de jefe político se creó en 1885; era nombrado directamente por Porfirio Díaz. Su característica era la lealtad y su misión más importante el mantenimiento del orden público. M. I. Monroy, *Historia mínima del municipio...*, p. 82; AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

⁵⁰¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1912, Caja 3.

⁵⁰² AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, 1912-1965, Caja 1.

depurar el padrón de estudiantes que tenían beca de gracia, para lo cual fue necesario suspender todas las actividades que estaban relacionadas con ello. Se pidió a los estudiantes que comprobaran su estatus económico, moral y social; al hacerlo se les devolverían de inmediato sus becas. Los jóvenes que querían continuar sus estudios recurrieron a los profesores que conocían y a las autoridades educativas para obtener un informe que avalara su situación. Un mes después de que Berlanga dejara el estado, había continuidad de su reforma, por ejemplo:

Por acuerdo del C. Director General remito a Ud. Un ocurso de los jóvenes Magdaleno L. Vázquez, Refugio S. Dávila, Santos M. Ponce y Clemente Paz en que piden al C. Gobierno se les restituyan las becas que disfrutaban en esa escuela normal, a fin de que violentamente lo devuelva con el informe sobre las circunstancias de pobreza notoria y demás que deben reunir los peticionarios, como buenos aspirantes al profesorado. Protesto a Ud. Mis respetos. Libertad y Constitución. San Luis Potosí, 12 de abril de 1913⁵⁰³

A las aptitudes para la profesión y a la demostración de buena conducta y modales se agregó otro requisito para obtener una beca: ser pobre. Reivindicar a las clases más desfavorecidas en la educación implicaba legitimar uno de los rasgos característicos de los estudiantes normalistas: origen social bajo. Legalmente se estableció la carrera normalista para los jóvenes y señoritas de escasos recursos. La prioridad a la educación primaria y la formación de un gran número de profesores y la postura de Berlanga sobre las funciones y trabajo del Instituto Científico y Literario impidieron que la educación que se impartía en este se abriera a los estudiantes pobres. Con esta acción se fortalecía la separación de clases, se llevaba a los pobres a una elección forzada y no existía una posibilidad real para que la profesión los sacara de la pobreza.

3.3.5. Proceso de reclutamiento: Elección forzada

El ingreso de estudiantes a la Escuela Normal de Profesores representaba cada año un reto; la profesión de maestro ya tenía poco prestigio por los bajos sueldos y las condiciones precarias de trabajo con frecuencia eran menores a la de los oficios que no necesitaban

⁵⁰³ Oficio enviado al director de la Escuela Normal de Profesores. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, 1912-1965, Caja 1.

tantos años de preparación.⁵⁰⁴ Quienes tenían dinero optaban por una carrera en el Instituto Científico y Literario, el cual proporcionaba mejores alternativas de crecimiento profesional y económico; quienes no lo tenía, prácticamente su única oportunidad fueron los estudios de profesorado.⁵⁰⁵ La falta de aspirantes llevó a las autoridades a recurrir a una práctica conocida: el reclutamiento de jóvenes en las poblaciones de los partidos del interior del estado, aunque no siempre los jefes políticos respondían de manera eficaz, ya que escoger y enviar a algunos candidatos significaba becarlos y por las condiciones económicas de algunos municipios era difícil cumplirlo.⁵⁰⁶

Durante el Porfiriato, una de las tareas del gobierno y de las autoridades educativas locales, como el jefe político, era encontrar individuos que tuvieran la disposición y vocación para convertirse en profesores y cumplieran con las condiciones y requisitos que ya estaban marcados por la ley; ambas exigencias no siempre coincidían. Era necesario convencerlos a través de las promesas de estímulos como otorgar la posibilidad de educación, alimentación gratuita y un trabajo asegurado, aunque este estuviera subordinado a salarios mínimos.⁵⁰⁷

Reclutar estudiantes para la Escuela Normal de Profesores fue una práctica que permaneció durante todo el Porfiriato y continuó en el periodo revolucionario, independientemente de las facciones que estuvieran al frente del gobierno y de sus condiciones financieras. En el reclutamiento, no solo intervinieron los jefes políticos, también participaron los profesores de las escuelas primarias públicas que recomendaban a sus alumnos más aventajados.⁵⁰⁸ En el caso de los varones, otras personas que intervenía eran las madres de familia, sobre todo las viudas, que ante la escasez de recursos para solventar otro tipo de estudios, pedían una beca en la institución, tal vez con la esperanza de

⁵⁰⁴ G. Morgade, *La docencia para las mujeres...*, p. 69.

⁵⁰⁵ Bourdieu las define como elecciones forzadas a aquellas profesiones que por cuestiones de posesión de recursos son las únicas opciones a las que pueden acceder los estudiantes de pocos recursos. P. Bourdieu, *Los herederos...*, p. 19.

⁵⁰⁶ Gómez sostiene que los internados en las escuelas normales tenían como principal objetivo la formación moral de los estudiantes normalistas. F. Gómez, "El currículo de la formación del maestro. El momento histórico de la creación de las Normales en España, 1834-1857", p. 161.

⁵⁰⁷ Con la fundación de la Ecole de Mars, en Francia, se hacía ir a París a jóvenes de diferentes lugares de Francia, para inculcarles, mediante la milicia, el odio a la tiranía, la desconfianza hacia los prejuicios, un sincero patriotismo y el instinto de fraternidad. A partir de este modelo surgió la idea de formar una generación de profesores. En este contexto surgió la Ecole Normal. S. Luzzato, *Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)*, p. 247.

⁵⁰⁸ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

que sus hijos pudieran ayudar en la economía de sus hogares. Para algunos padres, la Escuela Normal era la oportunidad de estudiar por algunos años con financiamiento del Estado; al desertar ya se tenían algunos conocimientos para contratarse en un empleo que les redituara buenos ingresos económicos. Juan Rentería, inspector de educación consideraba que era un despilfarro, porque los resultados de la formación de los profesores no correspondían a la inversión que realizaba el Estado.⁵⁰⁹

Fotografía 4. Estudiantes de la Escuela Normal de Profesores s/f



Fuente: Biblioteca pública Ricardo B. Anaya

El reclutamiento de los estudiantes determinó dos de las características de los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores: ruralidad y origen social bajo. Manuel Muro⁵¹⁰ argumentaba que el internado de la Escuela Normal de Profesores fue creado para los estudiantes originarios de la Huasteca; esta afirmación podría sustentarse en distintas razones: Primera, con la formación de profesores de diferente origen territorial se extendería la instrucción pública a los lugares más alejados de la entidad y con docentes de la misma región.⁵¹¹ Segunda, se otorgaban oportunidades de estudio después de la instrucción básica a estudiantes de pocos recursos económicos. Tercera, el poco interés que

⁵⁰⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 2.

⁵¹⁰ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 214.

⁵¹¹ Durante el gobierno de Blas Escontría destacó la fundación de una escuela destinada exclusivamente a la enseñanza de niños indígenas, en el pueblo de San Antonio, del partido de Tancahuitz. M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 219; AHSLP, Informe de Gobierno, Blas Escontría, 1901.

despertaba en los jóvenes de la capital la carrera de magisterio. Los profesores se convertirían en servidores públicos y, por lo tanto, la remuneración económica sería muy reducida; los estudiantes pobres eran conscientes de que era el único acceso a una profesión; si eran de pocos recursos económicos, no se esperaba que posteriormente exigieran buenos sueldos.

El reclutamiento creaba en los maestros egresados un compromiso moral. Exigir al gobierno un salario más alto no era una opción. A pesar de que hay evidencias de la participación de los jefes políticos en el reclutamiento, no es clara la cantidad de estudiantes que se inscribían en esas condiciones; sin embargo, el registro de la “patria”⁵¹² comprueba la diversidad de lugares de origen de los estudiantes.⁵¹³

La región huasteca y la ciudad de San Luis Potosí fueron las dos zonas del estado que registraron más estudiantes en la institución; la primera, con un promedio, de 1909 a 1911, de 27 por ciento; la segunda, en el mismo periodo, de 30 por ciento. De la Huasteca, los partidos que regularmente enviaban estudiantes fueron Tancanhuitz, Tampamolón, Coxcatlán, Alaquines, Xilitla y San Martín. La institución recibió estudiantes de prácticamente todo el estado, incluso de algunas poblaciones cercanas al territorio estatal como Tula, Tamaulipas, Ojuelos, Jalisco, Aguascalientes o ciudades de estados vecinos que también tenían una institución de este tipo, como Zacatecas o Guanajuato.

Algunos partidos de la zona media y el altiplano enviaban pocos estudiantes; de la primera, la mayoría provenía de Rioverde; del segundo, Matehuala era el lugar que enviaba más estudiantes. Estas regiones aportaban pocos estudiantes, lo cual es comprensible si se considera que, salvo el partido de Catorce, Salinas y Venado eran los que tenían menos población en el nivel estatal. Pero también hace relevante que una tercera parte de los jóvenes que asistían a la Escuela Normal eran de la región huasteca, que estaba en las mismas condiciones. Tal vez los jefes políticos realizaban mejor el trabajo de reclutar.

En 1912 ya era director de educación primaria el profesor David G. Berlanga. Entonces ingresaron a la Escuela Normal de Profesores 73 estudiantes que venían de las siguientes regiones del estado y de estados vecinos: 23 de San Luis Potosí, de la Huasteca

⁵¹² *Patria* parece referirse al lugar del origen del estudiante. Durante este tiempo, podría ser la estancia, el rancho, la aldea, el pueblo, la villa o la ciudad. B. Guardiola, *Geografía del estado...*, p. 4.

⁵¹³ La impregnación de este pensamiento formaba parte de la construcción del espíritu de ser maestro. Para el Estado significaba la formación de “modestos servidores públicos” que se adaptaran a las condiciones del erario. J. A. Lorenzo, “Perspectiva histórica de la formación”, p. 217.

(ocho de Xilitla, tres de San Martín, tres de Axtla, 2 de Alaquines, Tampacán y uno de Coxcatlán, Tampamolón, Tancanhuitz, San Vicente, Tamazunchale y Tamán), de la región centro (siete de Santa María, dos de Tierra Nueva y uno de Soledad Díez Gutiérrez), de la zona media (uno de Ciudad del Maíz), del altiplano se inscribieron estudiantes de Moctezuma, Charcas, Catorce, Santo Domingo, Venado y Villa de Guadalupe. De las entidades vecinas acudieron de Guadalajara, Aguascalientes, Saltillo Coahuila, Toluca; de Guanajuato asistió un estudiante de León; uno del municipio de Jerez, en Zacatecas, y otro de Tempoal, en el estado de Veracruz.

Tabla 3.2.

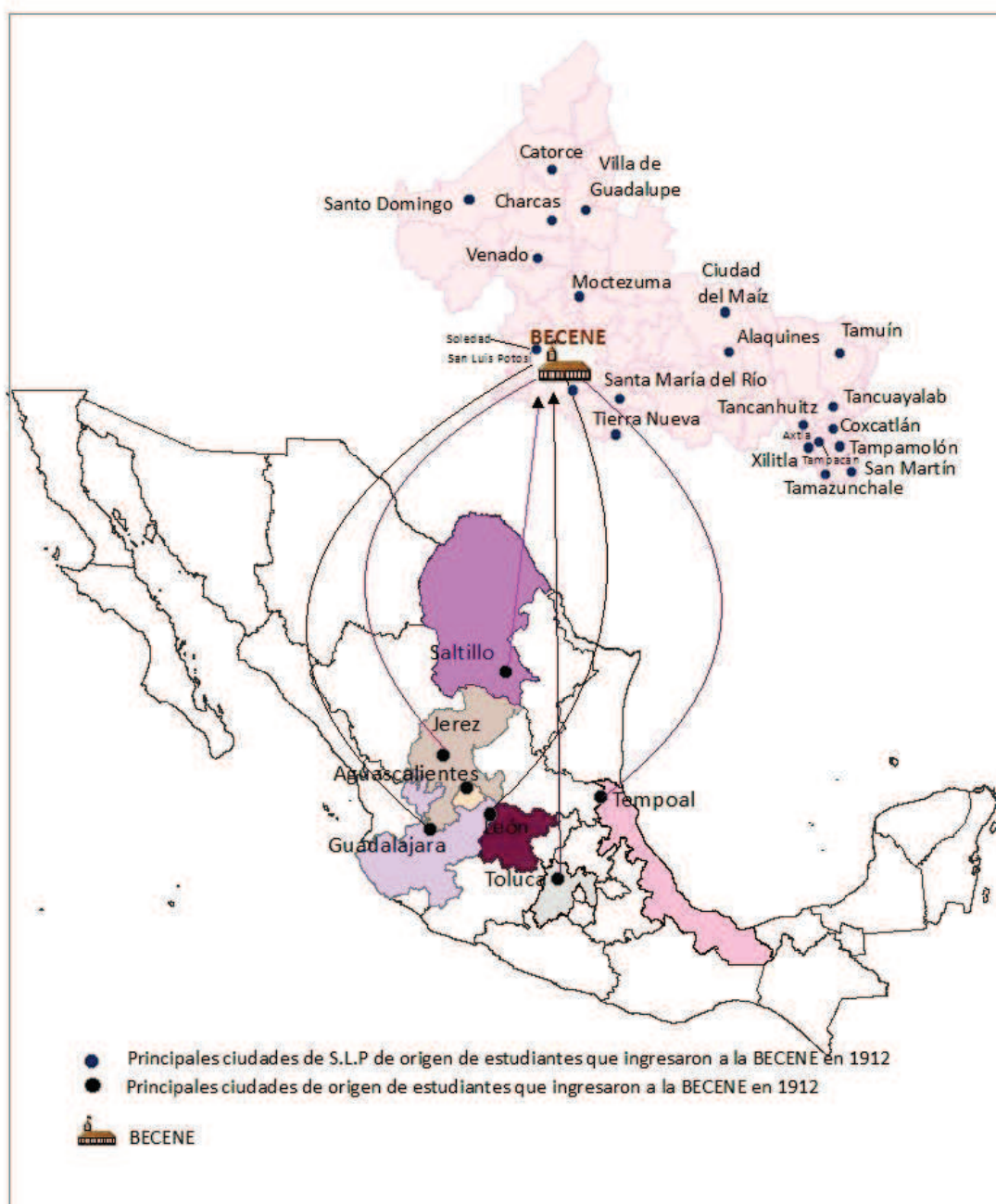
<i>Año</i>	Origen territorial de los estudiantes						
	<i>San Luis Potosí</i>	<i>Centro</i>	<i>Media</i>	<i>Huasteca</i>	<i>Altiplano</i>	<i>Otros estados</i>	<i>T.</i>
	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	
1909	27	5	6	23	6	4	71
1910	21	5	1	23	3	5	70
1911	16	8	2	19	1	6	52
1912	23	10	1	24	7	6	73
1913							33
1914							8
1915	26	1	13	0	6	0	47

Elaboración propia. Fuente: AHBECENE.

Los estudiantes que se quedaron en el internado en 1914 eran de la ciudad de San Luis Potosí. De esta generación egresaron Jesús R. Alderete, quien posteriormente sería subdirector de la Escuela Normal Mixta por más de veinte años, y Vicente Rivera, director en el mismo periodo, de 1937 a 1957. Al reorganizarse la institución, y a partir de un proceso de reclutamiento intenso, se logró que se inscribieran 47 estudiantes en 1915, la mayoría de ellos vivía en la misma ciudad, el resto en el mismo estado. En este año ya no regresaron estudiantes de la Huasteca ni los de otras entidades.

En el siguiente mapa puede observarse, que los lugares de origen de los estudiantes de la Escuela Normal eran diversos.

Mapa 3. Del origen regional de los estudiantes



Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Los estados cercanos a la entidad potosina podían enviar estudiantes a la ENP, sin embargo, no estaba claras las condiciones, en las que lo hacían, ya que la educación normalista era

financiada por el gobierno del Estado y en algunos casos, por los municipios. Pada dar cumplimiento a ley, existían dos posibilidades de acceso a la institución, como alumnos externos y como estudiantes pensionados; en el primer caso, sólo se tendría que pagar el monto de la matrícula; en el segundo, los estudiantes de otros estados, se comprometían a trabajar en la escuelas públicas de san Luis Potosí.

La deserción masiva en 1913 y la poca inscripción en 1914 propiciaron que, el 22 de octubre de 1914, el gobernador constitucionalista Herminio Álvarez tomara la decisión de clausurar las dos Escuelas Normales. Junto con este acto, cesaron en sus funciones al director de la escuela y a los catedráticos. Apenas clausurada, el gobernador del estado conformó una comisión que tenía como propósito la reorganización de la institución, para realizar esta tarea fueron comisionados los señores Manuel Calvillo Alba, secretario de la Dirección de Educación, y los profesores Hilario Hermosillo y Rafael Martínez.⁵¹⁴ El proceso de reclutamiento volvería a realizarse a partir del 1 de noviembre de 1914, dos meses antes de iniciar nuevamente labores. El secretario de la Dirección de la Educación Pública, Manuel Calvillo, envió una excitativa a los presidentes municipales para que mandaran estudiantes pensionados a la Escuela Normal para profesores; se les rogaba dar su mayor apoyo.

Por acuerdo del Sr. Director General, le remito varios ejemplares de la excitativa que hace la Dirección General de Educación Primaria, a los CC. Presidentes municipales, para que manden jóvenes pensionados a la Escuela normal para maestros, a fin de que hagan la carrera de profesores. Siendo este un asunto de suma importancia, en beneficio de la educación, ruego a Ud. se sirva dar todo su apoyo a dicha excitativa y darle la mayor publicidad.⁵¹⁵

A esta convocatoria respondieron las autoridades de algunos municipios, como la capital y Cerritos. Se logró que asistieran 47 estudiantes, 44 en calidad alumnos internos y tres externos; de ellos, 26 eran de la ciudad de San Luis Potosí y el resto de los municipios vecinos. Dejaron de inscribirse jóvenes de la Huasteca y de la zona media.⁵¹⁶

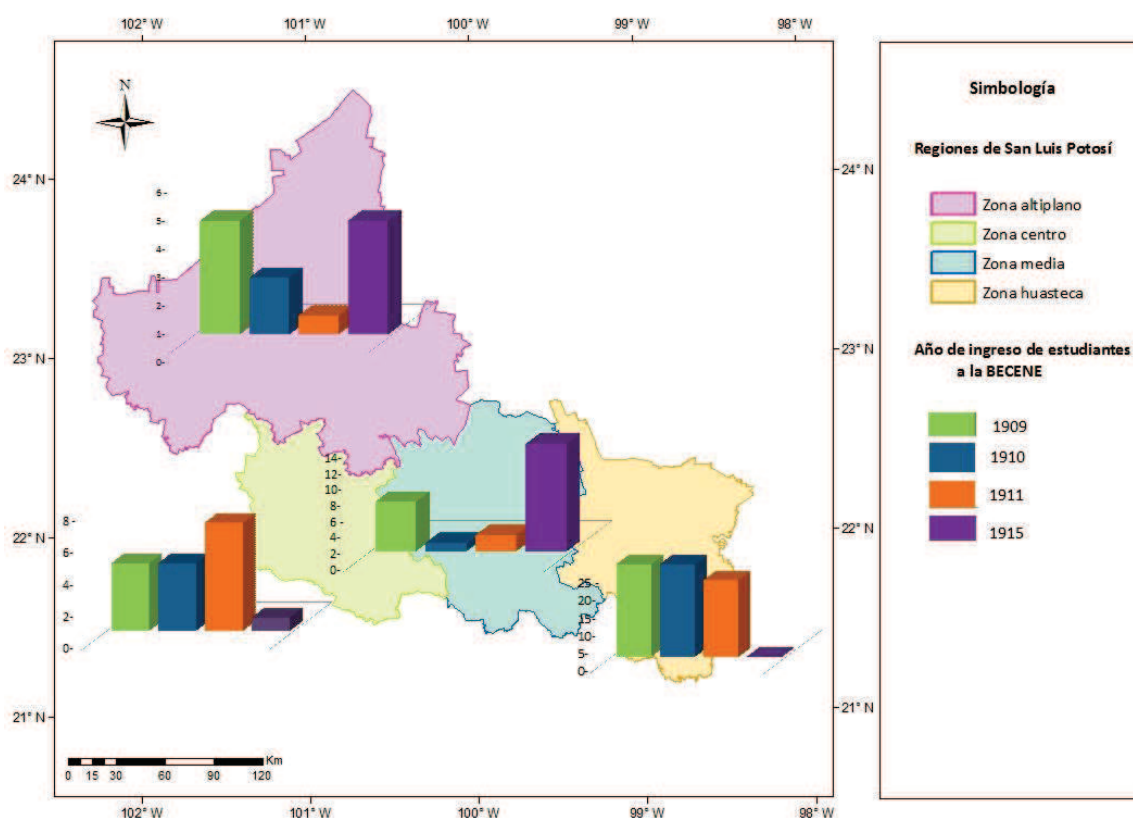
⁵¹⁴ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

⁵¹⁵ *Idem.*

⁵¹⁶ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

En enero de 1915, los problemas económicos de la Escuela Normal de Profesores eran muy graves; no obstante, se seguía insistiendo en reclutar aspirantes. Un presidente municipal envió un oficio al director General de Educación Primaria, en el cual expuso que en esos momentos era difícil cumplir la comisión que se encargaba de seleccionar estudiantes para que ingresaran a la Escuela Normal de Profesores, porque no fue posible firmar los contratos entre las autoridades, el aspirante y los padres de familia, ya que las vías del ferrocarril de Tampico estaban intervenidas por la insurrección de los carrancistas, que desconoció el gobierno emanado de la soberana convención en la Huasteca. En la zona no había autoridades estables que aprobaran los gastos que debían otorgarse a cada alumno, y los padres de familia estaban temerosos de enviar a sus hijos porque estos se exponían a ser detenidos por los bandos contendientes que ocupaban aquella región.⁵¹⁷

Mapa 4. Estudiantes por región y por grado



Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

⁵¹⁷ *Idem.*

El movimiento de los estudiantes en este periodo es irregular en la matrícula de los estudiantes y en la región, Los años que daban muestra de la estabilidad del régimen fueron 1910 y 1910, mientras que para 1915, año de mayor efervescencia política; las regiones que fueron constantes en la matrícula durante el periodo porfirista, desaparecieron: la ciudad de San Luis Potosí y la zona huasteca.

Al finalizar 1915, Abel Gamiz, director de la Escuela Normal, recuperaba la función de la Escuela Normal, mediante un oficio enviado a la DGEP. El movimiento armado revolucionario aún seguía, aunque con menor intensidad. Ya gobernaba San Luis un incondicional de Carranza, Vicente Dávila. Gamiz declaraba que la redención del pueblo mexicano, sediento de libertad y de saber, solo podía encontrarse en la escuela. Con este argumento presionaba a las autoridades estatales para que definieran el número de becas que se podían otorgar, pues era un conocimiento indispensable para iniciar el proceso de reclutamiento.

El director era consciente de que los alumnos se inscribían en la institución a cambio de la beca. Estableció con claridad la relación entre el número de becas y el reclutamiento. Insistía en que se otorgara el mayor número de las primeras porque así se garantizaría que la educación realmente llegara hasta el poblado más lejano de la entidad. Reconocía que el proceso de reclutamiento era necesario, y su implementación requería de tiempo y recursos. Sin embargo, el financiamiento de la educación era un problema frecuente en prácticamente todos los gobiernos, y en ese momento era más que crítico.

Sabida es la dificultad que hay para decidir a los jóvenes a hacer la carrera del profesorado y la oposición que en los mismos padres de los candidatos encuentra toda iniciativa en ese sentido, y es por esto por lo que casi siempre hay necesidad de hacer una labor de reclutamiento, que necesita de algún tiempo, labor que no podré hacer hasta saber el número de becas con que se puede contar, dada la demanda de profesores y las condiciones del Erario.⁵¹⁸

Para fortalecer su solicitud, argumentó acerca de la Escuela Normal:

⁵¹⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1915.

En las Escuelas Normales reside la parte esencial del problema de la educación nacional, no sólo, en lo que se refiere al número de profesores que es necesario tener, sino a las garantías que deben darse al pueblo, respecto a la buena y conveniente educación de sus hijos⁵¹⁹

En su discurso, Gamiz recuperó, como función fundamental de la Escuela Normal, una buena preparación de los profesores, la cual garantizaría una educación adecuada para el pueblo. Con esta exhortativa, Gamiz esperaba el fortalecimiento del sistema de becas. En esos momentos, la decisión del gobierno no se centraba únicamente en la voluntad; las condiciones económicas eran muy débiles, y si en tiempos normales se priorizaban otros ramos por encima de la educación, en estos momentos las alternativas eran muy pocas.

Un mes después, los problemas económicos propiciaron el cierre de la Escuela Normal de Profesoras, y se estableció la Escuela Normal Mixta. Cuando menos en este año no hay indicios de reclutamiento de estudiantes varones. Un año después, en el gobierno de Barragán, volvería a implementarse el reclutamiento, en este caso y con la desaparición de los jefes políticos, se delegó la responsabilidad a los inspectores de educación:

El artículo XVII. De los alumnos que hubieren terminado su instrucción primaria superior, los inspectores harán la selección de aquellos, que reuniendo la aptitud y buena conducta necesarias, desearan abrazar la carrera del magisterio, a efecto de que en su oportunidad y de acuerdo con los padres, tutores o encargados, los propongan como alumnos pensionados de la Escuela Normal del Estado.⁵²⁰

De los gobiernos revolucionarios, el de Barragán, en 1917, volvió a tener matices porfirianos; una de las áreas más afectadas fue la educación. La reducción del presupuesto ocasionó que las zonas escolares se comprimieran con el objetivo de que el número de inspectores disminuyera; de ocho inspectores nombrados durante la gestión de Berlanga, solo estaban contratados tres; las actividades de observación que hacían los inspectores se delegó a los ayuntamientos. Para la educación normalista existía una política similar: en la búsqueda de aspirantes a profesores se pedían aptitudes, buena conducta, y ahora se ofrecía una pensión para convencerlos de seguir la carrera de maestro. La relación entre ambas no siempre coincidía y a la Escuela Normal no siempre llegaban los mejores prospectos.

⁵¹⁹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

⁵²⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1917.

El reclutamiento era un proceso que seguía vigente en 1919. Durante nueve años, la educación, a pesar de los esfuerzos de los profesores y las autoridades, fue inestable e inconsistente. En algunos lugares de la entidad, los presidentes municipales expresaban las dificultades para enviar aspirantes a la Escuela Normal de Profesores; una de las causas que mencionaban era la deficiente calidad de la educación primaria que recibían y la negativa a comprometerse financieramente en la educación de algunos profesores. Por ejemplo, el presidente municipal de Villa de Reyes expresó que ese municipio no podía contribuir ni con un alumno para ingresarlo en la Escuela Normal Mixta de esa capital; señaló que las convocatorias no tenían ningún efecto en los jóvenes y que los alumnos que habían terminado su instrucción primaria en los últimos diez años no tenían la aptitud para recibir la instrucción secundaria superior.⁵²¹

3.3.6. La beca de gracia

Al establecerse el internado como modalidad educativa en 1879, la ley estableció que todos los estudiantes tendrían carácter de internos.⁵²² El sostenimiento de las Escuelas Normales correría a cargo de las municipalidades y el gobierno estatal. Con base en ello se estableció la figura de alumno interno pensionado, lo que significaba que uno o más de los estudiantes serían beneficiados por el municipio de origen, pagando una pensión anual de 120 pesos. Así, el número de alumnos internos pensionados por cada municipio dependía de sus posibilidades económicas. Esta tarea enfrentaba como dificultad de origen la diversidad en la capacidad económica de los municipios; había los que podían sostener más de uno; otros, solo media pensión de un estudiante, y los más pobres compartirían esta responsabilidad con el gobierno estatal.

Estimular a los jóvenes para estudiar la carrera de magisterio era una forma de asegurar un número, si no considerable, cuando menos suficiente de estudiantes, aunque la cantidad de estudiantes desertores también era enorme. Legislativamente, el gobierno estatal tenía una participación directa: debería sostener cuarenta estudiantes elegidos de entre los más aventajados de las escuelas públicas. En general, esta cuota no era cubierta; en la estadística nunca hubo un número de estudiantes de la capital mayor a treinta. El

⁵²¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1919.

⁵²² AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, año 1884, Caja I.

monto de la beca cubriría vestido, alimentación, muebles, libros y todo lo que necesitara el estudiante durante su estancia en la institución.⁵²³

En esta ley persistía la intención de que los municipios y el gobierno estatal compartieran el financiamiento de la educación de los estudiantes que quisieran convertirse en profesores. A pesar de estas acciones, la cantidad de aspirantes varones era reducida y, por lo tanto, siempre existía una alta demanda. La conjunción del internado, la beca de gracia y, probablemente, el régimen militar constituyó un estímulo en la captación de aspirantes al estudio de profesorado en el ingreso a primer grado; si bien repercutía en extremo en el interés de los jóvenes y padres de familia al ingreso, disminuía durante la permanencia en la institución; también influía en los padres y madres de familia, sobre todo en las mujeres viudas que veían en la Escuela Normal la única oportunidad de estudio para sus hijos, ante las carencias económicas para enviarlos al Instituto Científico y Literario.

El otorgamiento de becas para la mayoría de los estudiantes podría tener tres razones: la falta de profesores varones para atender los grados superiores de la instrucción primaria, circunstancia causada por la restricción que tenían las profesoras para atender este grupo de alumnos; una preocupación moral del Estado en la educación de los estudiantes de bajos recursos,⁵²⁴ y el vehículo mediante el cual se pretendía establecer una política educativa, económica y homogénea determinada en la instrucción primaria, por lo cual la formación de los profesores tendría que ser congruente con ello. Sería difícil sostener la segunda de las razones, ya que los profesores al egresar tendrían que trabajar para el Estado cuando menos cinco años; más bien se estaba apostando a una educación popular, pero se aseguraba que su inversión no fuera onerosa.

Díaz afirma que hasta fines del siglo XIX, las escuelas primarias en San Luis Potosí no dependieron de los ayuntamientos, sino que su organización y todo lo referente a ellas corría por cuenta de una Junta Inspectora, ubicada en la ciudad capital, y juntas subalternas, instaladas en las municipalidades, sujetas administrativamente a la primera.⁵²⁵ Lo anterior queda de manifiesto en el registro de esqueletos y materiales que enviaba la Proveeduría de

⁵²³ AHSLP, Colección de Leyes y Decretos Años 1880-1945. Decreto núm. 46, El Décimo Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Ley Reglamentaria del Artículo 104 de la Constitución del Estado sobre Instrucción Primaria. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, año 1884, Caja I.

⁵²⁴ T. Popkewitz, *Sociología de las reformas políticas*, p. 32.

⁵²⁵ J. Díaz, *La instrucción pública en México*, p. 130.

la Secretaría de Instrucción Pública. Sin embargo, en lo que se refiere a la formación de los profesores fue distinto: en la elección de los aspirantes a profesores, la intervención del gobierno a través de los jefes políticos⁵²⁶ fue evidente, como se constata en las cartas compromiso que los estudiantes firmaban al ingresar a la institución.

En la Ley de instrucción se estipulaba que todos los estudiantes de la ENP serían internos; en la realidad no era así. Los alumnos que tenían beca de gracia eran aquellos que sostenían los municipios o el Estado; en el último caso, el beneficio era concedido por el gobernador a través de la Secretaría de Instrucción Pública, que tenía la facultad de determinar a quién se le otorgaba el beneficio. Esta enviaba a los directores de las Escuelas Normales un oficio en el que se les pedía que aceptaran a determinados estudiante con carácter de interno pensionado. Las recomendaciones significaban las mejores condiciones de ingreso a la institución, aunque estas no siempre estuvieran precedidas por las cualidades del estudiante, como en el caso de Francisco Grillo.⁵²⁷

En 1910, los beneficios se diversificaron (véase la tabla XI). Se otorgaban medias becas, becas de gracia, y había alumnos internos y externos. En la media beca el estudiante pagaba 100 pesos, en bimestres adelantados. El alumno interno o de primera clase pagaba el monto completo de la estancia en el internado, igual que lo hacían los municipios: 120 pesos. El alumno interno pensionado ingresaba con la pensión completa pagada por el gobierno estatal o el municipal.

Tabla 3.3.

Becas y pensiones en el Porfiriato	
<i>Tipo</i>	<i>Beneficios</i>
Beca de gracia	Ropa, alimento, hospedaje, útiles escolares
Media beca	El estudiante pagaba 100 pesos
Pensionista	Monto económico
Alumnos de 1ª. Clase	Alumnos sobresalientes

Fuente: Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública*.

⁵²⁶ En 1885, Porfirio Díaz dio paso a la acción más importante de su consolidación política: el cargo de jefe político, comisario de distrito: funcionarios responsables del control ejecutivo y de cierta autoridad judicial en sus distritos. D. Ankerson, *El caudillo agrarista...*, p. 34.

⁵²⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1910-1912, Caja 3.

Es extraño que la diferencia entre pensión completa de 120 pesos y la media beca solo fuera de veinte pesos; un alumno interno con media beca tenía que pagar 100 pesos. En ambos casos, se podía pagar en colegiaturas mensuales o bimestrales. Un ejemplo es el caso del joven Gustavo Flores, quien fue aceptado como alumno interno, pero no pensionado. Él tenía que pagar el monto completo de la pensión de 120 pesos, lo cual podría hacer en bimestres adelantados durante el ciclo escolar.⁵²⁸ Es probable que este joven perteneciera al exclusivo grupo de estudiantes de primera clase, pues pagar una colegiatura por esa cantidad no era posible para la mayor parte de la población.

En el periodo revolucionario se establecieron nuevas reglas a fin de privilegiar a los estudiantes de menores recursos en el otorgamiento de becas y de concretar la ayuda económica de los municipios en el sostenimiento de las Escuelas Normales; pero si las condiciones estatales eran difíciles para el gobierno estatal, los municipios estaban peor, aunque algunos hacían enormes esfuerzos para mantener la instrucción pública, que en estos momentos ya estaba a su cargo. En contraste, el municipio de la capital solventaba las escuelas municipales, pagaba el salario de los maestros y los útiles necesarios para que realizaran el trabajo docente.⁵²⁹

El otorgamiento de pensiones y becas legitimó la demostración de pobreza de los estudiantes como una de las características de la mayoría de los profesores potosinos. Uno de los aspectos que la nueva administración atendió de inmediato fue el estatus de alumno interno pensionado; se pidió a los estudiantes de nuevo ingreso y a los que ya cursaban la carrera que demostraran la necesidad económica de una beca para continuar sus estudios; hasta que lo hicieran, el pago de las pensiones fue suspendido. Esto propició que, mientras los estudiantes comprobaban su situación económica, en el internado se suscitara un asunto de urgente resolución: era preciso determinar a quién se le daba de comer y a quién no. Fue necesario que uno de los funcionarios de la Dirección de Educación Primaria acudiera a la Escuela Normal de profesores a autorizar la pertinencia de cada uno de los casos.⁵³⁰

Dispone el C. Director General de Educación Primaria, que en vista de la necesidad ameritada por el alumno Arnulfo Peña se sirva Ud. proporcionarle hoy y mañana, así como

⁵²⁸ *Idem.*

⁵²⁹ P. Olvera, *El cabildo de San Luis Potosí en el siglo XX*, p. 55.

⁵³⁰ Oficio del Director General de Educación primaria al Director de la Escuela Normal de Profesores. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, años 1912-1965, Caja 1.

al joven Doroteo Peña, los alimentos, en concepto de que mañana pasará a ese establecimiento dicho funcionario, a fin de procurar la solución de los casos análogos al de los jóvenes Peña. 25 de marzo de 1913. Ignacio Álvarez.

La comprobación de pobreza de los estudiantes pensionados tenía un propósito: era evidente que durante el Porfiriato no todos los estudiantes que tenían una beca carecían de recursos; al privilegiar a los menos favorecidos socialmente se estaba cumpliendo con uno de los principios revolucionarios: “el gobierno otorgaría una pensión a los alumnos normalistas cuyas circunstancias económicas les impidiera hacer sus estudios”.⁵³¹ Se fortaleció la idea de que el estudio de magisterio era la única opción para estudiantes de limitados recursos económicos. Para la restitución de la beca, los estudiantes debían hacer un oficio solicitando lo conducente; el director de la Escuela Normal enviaba la información sobre las condiciones de los estudiantes al gobierno, el cual determinaba la posibilidad de la beca.

En uno de estos casos, el profesor Ignacio Álvarez informó al director de la Escuela Normal que los estudiantes Magdaleno L. Vázquez, Refugio S. Dávila, Santos M. Ponce y Clemente Paz interpusieron un ocurso para que el gobierno les restituyera las becas que disfrutaban en la Escuela Normal en el régimen anterior.⁵³² La comprobación de “notoria pobreza” de los estudiantes normalistas para obtener una beca o pensión fue uno de los requisitos que persistieron hasta después de la tercera década del siglo XX.

A pesar de las condiciones sociales y políticas que se vivían en la ciudad en 1913, dos meses después de la aprehensión y renuncia del gobernador constitucional Rafael Cepeda, se seguían haciendo esfuerzos para otorgar becas a los estudiantes, entonces a través de la Dirección General de Educación Primaria: el 26 de abril de 1913, Ignacio Álvarez otorgó una beca al joven Vicente Rivera, previa solicitud del padre dos días antes. Andando el tiempo, Vicente Rivera sería director de la Escuela Normal Mixta en el periodo de 1937 a 1957.⁵³³

En 1914, año en el que se resentían fuertemente los estragos de la revolución, los gobiernos en turno trataron de sostener el sistema de becas. El municipio de la capital autorizó a un grupo de estudiantes la pensión en la Escuela Normal de Profesores. En un

⁵³¹ Luciano Ramírez, *Un profesor revolucionario*, p. 40.

⁵³² AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1910-1912, Caja 3.

⁵³³ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

oficio el Honorable Consejo Municipal, se aprobó la pensión otorgada a todos los jóvenes propuestos por la Comisión de Instrucción Pública, a condición de tener la edad mínima de catorce años. Los jóvenes becados fueron Francisco Márquez, Jesús Herrera, Isidro Esparza, Domingo Borjas, Benito Aguilar y Miguel Serna.⁵³⁴

En el mismo año, el presidente municipal de Cerritos autorizó una pensión. A la firma del acta de compromiso asistieron el padre, el estudiante y la autoridad; el primero se obligaba a enviar a su hijo a la Escuela Normal de Profesores a cursar la carrera de profesorado y a cumplir todas las bases que le atañían. Por su parte, la presidencia municipal se comprometía a pensionarlo con veinte pesos mensuales, mientras el joven cumpliera con sus deberes, observara buena conducta y manifestara aprovechamiento. En caso de que el joven o su padre faltasen al compromiso, el municipio les exigiría el cumplimiento de sus obligaciones o la devolución de la inversión. Firmaron el padre, el presidente municipal y dos testigos. El compromiso ahora tenía carácter moral.

Durante veintiocho años, la principal condición para el ingreso y permanencia en la Escuela Normal de Profesores como alumno interno pensionado se basó en el compromiso que el aspirante y su padre o tutor contraían ante la autoridad local. Los gobiernos de Blas Escontría y José María Espinosa y Cuevas en el lapso de 1903 y 1910, en tres años distintos, sostuvieron más de 50 estudiantes en el internado; generalmente el número de alumnos internos era un poco menor. Las causas de la falta de alumnos varones en este momento eran diversas: el poco interés de los jefes políticos en el reclutamiento, la falta de recursos económicos de los municipios para enviar estudiantes internos y la falta de motivación en los estudiantes por cursar la carrera debido a los bajos salarios que recibían los profesores en servicio.

El reclutamiento de aspirantes era una estrategia efectiva al iniciar los ciclos escolares; sin embargo, como todo estímulo que trata de reforzar una conducta superficialmente, la deserción escolar era muy alta en algunos años; aunque, al inicio de cada ciclo escolar aumentara de nuevo el número de alumnos. La matrícula dependía de la labor de los jefes políticos y las becas que el gobierno otorgaba.

De 1909 a 1911, la proporción de alumnos becados fue de 79 por ciento, el promedio de inscritos era de 64 alumnos y cincuenta alumnos becados. Carreras como

⁵³⁴ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

Teneduría de Libros, Telegrafía y Farmacia en el Instituto Científico y Literario eran más atractivas para los varones, ya que eran mejor pagados que el magisterio.⁵³⁵

A partir del triunfo maderista, el número de alumnos becados se incrementó. En 1911, la proporción de alumnos becados fue de 92 por ciento, de un total de 52 alumnos inscritos; en 1912, 95 por ciento, de 74 alumnos, 71 fueron internos. Las causas probables que propiciaron el aumento de estudiantes en la Escuela Normal de Profesores fueron la Ley de Educación Primaria y Normal, que sustituyó el compromiso de aprendizaje por la comprobación de notoria pobreza; buen aprovechamiento e intachable conducta de los aspirantes; el aumento en la cantidad de becas en las dos escuelas normales; además, ya se empezaba a hablar de la desaparición del régimen militarizado para los varones.⁵³⁶

Tabla 3.4.

Estadística de alumnos internos y externos				
<i>Año</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Internos</i>	<i>Externos</i>	<i>Alumnos desertores</i>
1909	71	52	19	
1910	70	52	18	Se va 1
1911	52	48	4	Se van 18
1912	74	71	3	
1913	31	31		Se van 43
1914	6	6		Se van 25
1915	47	47		Llegan 41

Fuente: AHBECENE. Sección Administración escolar, subsección alumnos, serie Matrícula 1909 -1915

En 1912, las condiciones en el internado eran estables; los estudiantes y profesores confiaban en que las reformas educativas impulsadas por Berlanga serían duraderas. Sin embargo, al iniciar el ciclo escolar de 1913 disminuyó notablemente la población por cuestiones políticas. La institución fue clausurada en los últimos meses de 1914, y aunque los profesores y las autoridades educativas tenían claro que volvería abrirse a fines de ese año, en diciembre, había inquietud entre los jóvenes que querían ingresar, los profesores

⁵³⁵ O. López, *Porfirianas y revolucionarias...*, p. 278.

⁵³⁶ Podría ser una primera respuesta de la Revolución Mexicana: el reformismo social, característico de la revolución Mexicana, el elemento progresista más importante y verdaderamente revolucionario. Reformas sociales que fueron apareciendo al calor de la lucha política y la lucha armada, en el curso de la Revolución, como reivindicaciones. A. Córdova, *México: Revolución burguesa...*, pp. 85-101.

esperaban contratarse cuando se reabriera la escuela, el director no sabía qué contestar cuando le pedían informes sobre la fecha de reapertura o le preguntaban si desaparecería el internado y aún se recibían peticiones de becas. En 1915, el nuevo gobierno revolucionario reorganizó la institución; se inscribieron 17 estudiantes, la mayoría de ellos de nuevo ingreso, y en enero se reinauguró la “Nueva Escuela Normal de Profesores”.⁵³⁷

Al convertirse la Escuela Normal Mixta y al desaparecer el internado, lo hicieron también las becas de gracia. Sin embargo, el apoyo solo cambió de nombre: a partir de ese año fueron sustituidas por pensiones. Las becas que años atrás se otorgaron y se perdieron por diferentes motivos no se recuperaron, ni se otorgaron más. Por ejemplo, en octubre de 1916, el estudiante Aurelio Silva fue dado de baja de la institución; en el oficio que se le remitió al joven se establece que la beca ya era inexistente.⁵³⁸

3.4. El internado: Relaciones de poder, examen y escritura

La modalidad de internado en la formación de los profesores parecía tener objetivos definidos. En forma explícita, el gobierno justificaba su existencia porque asumía la obligación de otorgar alojamiento, vestido y alimentación a los estudiantes de escasos recursos, la mayoría reclutados de diversas poblaciones del territorio estatal. En forma implícita se vislumbran dos objetivos: disciplinar a los estudiantes normalistas, e inculcar sistemática y cotidianamente el significado de “ser maestro”, es decir, un ejemplo para los alumnos y la sociedad por sus virtudes morales, poseedor y transmisor de conocimientos e impulsor de un espíritu nacionalista.⁵³⁹

En la reforma educativa propuesta por Pedro Díez Gutiérrez en 1884, dos decisiones llevaron a la reorganización de las Escuelas Normales: el internado para las dos instituciones y la organización militar en la Escuela Normal de Profesores. Muro señala que dos propósitos guiaron esta decisión; el primero, corregir la conducta de los estudiantes; el segundo podría considerarse una consecuencia de lo anterior: la disciplina de los estudiantes como una condición para el adelanto académico de los jóvenes. Aunque parece

⁵³⁷ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

⁵³⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, años 1912-1965, Caja 1.

⁵³⁹ El denominado espíritu propio del maestro descrito en la fundación de la primera Escuela Normal tiene relación con la educación primaria. Sobre esta refiere que “la enseñanza primaria es uno de los más importantes beneficios que pueden dispensarse a los pueblo y ningún otro puede contribuir más eficazmente a la felicidad de las familias, a la mejora de las costumbres públicas, al conocimiento y mejora de los abusos y a la consolidación de las buenas instituciones políticas. F. Gómez, “El currículo de la formación...”, p. 168.

que había duda de esto, ya que el mismo Muro enfatiza que se pretendía que la instrucción militar no afectara el aprovechamiento escolar; de lo que se infiere que se dedicaba mayor tiempo a las actividades militares.⁵⁴⁰ La instrucción militar en una Escuela Normal en la que se formaban profesores y el contexto que se vivía parecían tener otros motivos; las características del régimen en la institución eran prácticamente iguales a las de un cuartel.

A fines del siglo XIX, tres instituciones educativas en San Luis Potosí consideraron el internado como una modalidad educativa para los estudiantes después de la instrucción primaria. Del Instituto Científico y Literario, la Escuela Normal de Profesores y la Escuela Industrial Militar, solo en las dos últimas los estudiantes recibían formación militar. Las razones podrían circunscribirse a que al primero se le consideraba como el único espacio dedicado a la enseñanza secundaria; los dos últimos seguían ubicados en la instrucción primaria y en la formación de oficiales.

También existe una relación con el origen social de los estudiantes que acudían a estas instituciones. Al primero asistían jóvenes de diversas clases sociales, de recursos económicos, si no abundantes, cuando menos de clase media, así como de origen humilde, que también recibían beca, cuya ascendencia, en su mayoría, era pobre.⁵⁴¹ En el caso de la Escuela Normal de Profesores, la implicación legal de los jefes políticos en el proceso de reclutamiento de los estudiantes le dio otro matiz: la mayor parte de ellos estaban en calidad de alumnos internos pensionados, lo que significaba que estarían obligados a cursar la carrera y a trabajar posteriormente para el gobierno. La instrucción militar en instituciones donde la mayoría de los alumnos eran pobres, los preparaba para la docencia, pero también para la milicia: ambas actividades contribuían al mantenimiento del orden social desde diferentes perspectivas.⁵⁴²

3.4.1. Organización del Internado: Género y registro

La formación de los profesores y profesoras en las Escuelas Normales durante el Porfiriato estaba orientada por leyes, reglamentos y normas escolares que respondían a una

⁵⁴⁰ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 203.

⁵⁴¹ En la escuela Industrial Militar se enseñaba a los estudiantes diferentes oficios, como carpintería e imprenta, entre otros. Esta institución se encargaba de construir los muebles que necesitaban las escuelas y en la imprenta se imprimían los documentos que necesitaba la administración gubernamental.

⁵⁴² Los pobres son los que van a la guerra. Loriga, *La experiencia militar*, p. 25

perspectiva social de orden y control. En este marco, el género fue uno de los ejes que permearon en todos los aspectos de la educación normalista.

La organización de las Escuelas Normales estaba regida y reglamentada por la Ley de acuerdo con el género, y establecía funciones diferenciadas para los directivos de cada una de las instituciones. Aunque eran comunes algunos aspectos como la estructura directiva y los funcionarios que deberían ostentar el título de maestros normalistas y contratados exclusivamente por el gobernador,⁵⁴³ establecía diferencias explícitas relacionadas con el sexo de los profesores y con las representaciones sociales que sobre hombres y mujeres permeaban socialmente. Por ejemplo, el sexo del personal directivo de estas instituciones tendría que corresponder al género de los alumnos de cada institución; los catedráticos varones podían impartir cátedra en cualquiera de las dos Escuelas Normales, pero no al contrario, en el caso de las mujeres⁵⁴⁴. Estaba presente la idea de que las mujeres no estaban capacitadas para trabajar con varones en grados superiores porque se consideraba que tenían un mínimo nivel de abstracción y dificultades para imponer disciplina.

Proveer lo necesario y procurar lo conducente al buen orden eran las orientaciones que guiaban el trabajo del director y el subdirector de las Escuelas Normales; para el primero, las actividades eran prácticamente administrativas, económicas y de vigilancia sobre el trabajo que realizaban los catedráticos⁵⁴⁵. Los subdirectores asumían todos los deberes y atribuciones en la ausencia de los directores, aunque no se mencionan subdirectores durante el Porfiriato. El buen funcionamiento de la institución estaba a cargo del prefecto, quien tenía que encargarse de vigilar la conducta, mantener el orden, cuidar la exacta distribución del tiempo y hacer que los empleados inferiores cumplieran con sus obligaciones.

El registro detallado de las actividades cotidianas de la institución regulaba el funcionamiento de la institución. Después de la desaparición del régimen militar, el registro diario de las incidencias de los estudiantes sustituyó la férrea disciplina militar e implementó la construcción de la trayectoria personal del estudiante. El registro, como

⁵⁴³ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, año 1884, Caja 1.

⁵⁴⁴ Esta decisión pudo estar sustentada en la idea de que la mujer no puede gobernar a niños en los grados superiores de la enseñanza, porque se necesita el orden y la disciplina que solo puede dar el hombre. Profesor. Normal. E. Bavio, *La Educación. Periódico Quincenal*, 1 de marzo de 1886.

⁵⁴⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Normatividad, año 1884, Caja 1.

medio disciplinario, estableció los compromisos y las acciones de los estudiantes y de sus padres, asentados ya en leyes y reglamentos, pero también evidenciaba su incumplimiento, por lo que proporcionaba información para la aplicación de los castigos. La normalización de conductas que evitaran el desorden y la indisciplina era, al final de cuentas, el propósito último.

Al ingresar los estudiantes al internado, sus padres, madres o tutores se comprometían a la vigilancia y la disciplina, su seguridad fuera del plantel y el aprovechamiento y aplicación académica. Este compromiso era una forma de prevenir pérdidas económicas para el establecimiento, el cual ya sufría por el raquítico presupuesto con el que siempre contó, y dejaba claro que la responsabilidad por la seguridad de los estudiantes por parte de la institución solo se asumía cuando éstos permanecían dentro del edificio. Firmar el compromiso significaba extender la vigilancia y la disciplina hasta la propia casa o la del tutor. Así, se establecía un vínculo entre la escuela y la familia.

La institución no podía correr con los gastos que originaban los estudiantes que se enfermaban; hacerlo representaría un fuerte deterioro económico. Enfermarse no era raro y las causas eran múltiples: las frecuentes epidemias en la ciudad, las deficientes condiciones higiénicas en el mismo edificio y la irregular atención debido al aumento de alumnos internos de un año a otro, entre otras. Por ejemplo, en 1911 había 48 internos; un año después, en 1912, 74; este incremento representó 67 por ciento de estudiantes que requerían un espacio para dormir, alimentarse y vivir “adecuadamente”, aunque no fue así siempre. En 1912 mejoraron las condiciones de vida de los jóvenes como consecuencia de la reforma a la ley de Educación Primaria y Normal; se empezó a hacer adecuaciones al edificio, se compraron muebles, libros y enseres domésticos y se otorgaron uniformes nuevos a los estudiantes.⁵⁴⁶

La mayoría de los estudiantes tenía su origen fuera de la capital y requería de un tutor que fuera fácilmente localizable en la ciudad. Los tutores de algunos estudiantes eran familiares o personas conocidas; otros recurrían a los padres de otros compañeros con los que ya habían establecido relaciones amistosas; finalmente, por las mismas razones, había quienes hacían la misma solicitud a los maestros de la institución, como el profesor Lino Gómez, quien fue tutor de los estudiantes Pedro Salazar y Sebastián Martínez en 1913.

⁵⁴⁶ POSLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

El texto del compromiso que firmaban los padres y tutores fue prácticamente el mismo durante el Porfiriato y hasta los primeros cuatro años posteriores al inicio del movimiento revolucionario de 1910. En él se lee que: a) se comprometían a cuidar de sus hijos o tutorados fuera del plantel; b) se obligaban a informarse con regularidad sobre situaciones de conducta, aplicación y aprovechamiento académico, y c) estarían al pendiente de asistir a la Escuela Normal cuando fuesen requeridos por las autoridades de la institución. En caso de enfermedad y ante la gravedad de esta, los estudiantes debían ser retirados de la institución para ser atendidos en su hogar; el joven podría reincorporarse cuando estuviera en condiciones de salud propicias para el estudio. En el caso de que los estudiantes se involucraran en situaciones de desorden o riñas, los padres o tutores tenían la obligación de indemnizar al establecimiento por los daños ocasionados a su patrimonio.⁵⁴⁷ No existen documentos que evidencien si esta regla se cumplió alguna vez, pero sí hay reportes de estudiantes expulsados por este tipo de desórdenes.

En 1913 había tres figuras que podían responsabilizarse de la conducta de los estudiantes fuera de la ENP y encauzarla si fuese necesario: padre, madre y tutor. De un total de 29 alumnos, ocho padres de familia firmaron el compromiso; dos madres de familia, una de ellas viuda, y 18 tutores. El profesor normalista Lino Gómez era tutor de tres de los estudiantes, así como el padre de Juan Francisco Torres, quien lo era de Ignacio Dahujare. Un año después se registró el menor número de alumnos inscritos; en esta ocasión firmaron como padres Sidronio Malagón, José Alderete, J. L. Torres; como tutores, Josefina Gutiérrez, Rafaela Moreno, Juan de P. Santos y J. L. Torres; este último de nuevo firmó como padre de Juan Francisco Torres y tutor de Ignacio Dahujare.⁵⁴⁸

El ingreso al internado estableció corresponsabilidades entre los estudiantes y la institución. Al estudiante se le entregaba una dotación de ropa de cama (cobijas, sabanas, fundas y toallas) y para su uso personal (un uniforme: pantalón, camisa, kepi, y zapatos), que él se comprometía a mantener en buen estado. Al terminar el año, entregaba las prendas que aún se conservaban en buen estado; en caso de hacer mal uso de ellas, estaba obligado a reponerlas. Por ejemplo, al iniciar 1905, Graciano Sánchez recibió dos sábanas, una

⁵⁴⁷ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914, Libro de firmas de los padres o tutores de los alumnos normalistas en 1913 y en 1914.

⁵⁴⁸ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

colcha, una toalla y una sobrefunda; para esta fecha, él ya tenía cuatro años como alumno interno pensionado, por lo que solo se le proporcionaban las prendas que le hacían falta.⁵⁴⁹

3.4.2. El tiempo en el internado: Academia y milicia

Durante el Porfiriato, el control y la distribución del tiempo en la institución estaban ligados al régimen militar y al aprovechamiento académico; por lo tanto, se basaban en una dura disciplina y un rígido acatamiento de los horarios. Los jóvenes prácticamente vivían en un cuartel, donde la formación militar, académica y moral contemplaba once horas diarias.⁵⁵⁰ En el reglamento interior del internado, el horario que los estudiantes seguían era muy preciso: se levantaban al toque de Diana;⁵⁵¹ poco después de las cinco de la mañana, debían tomar un baño (durante el invierno lo hacían media hora después); a las seis de la mañana se serviría el desayuno; a las doce del día, la comida; a cenar se les llamaba por el toque de retreta,⁵⁵² y la hora de dormir se señalaba con el toque de silencio. Se aseguraba la calidad del tiempo, pues era un tiempo útil.⁵⁵³ Las puertas de la institución se cerraban a las diez de la noche; después de esa hora ya no se les permitía la entrada a los estudiantes que estuvieran fuera del edificio.

La repetición temporal de cada una de las acciones aseguraba la eficacia de estas para mantener el orden sin necesidad de ningún otro mandato. Los códigos del régimen

⁵⁴⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1906.

⁵⁵⁰ El modelo de internado garantizaba la inculcación, a través de una convivencia minuciosamente reglamentada, del espíritu moral, pedagógico y político que pretendían los fundadores y promotores liberales, en las primeras Escuelas Normales que se organizaron en internados, llamados seminarios en 1839. A. Delgado, “La Residencia Normalista de Cádiz”, p. 73. Uno de los cuatro pilares de la primera Escuela Normal y el más importante era la impregnación en los candidatos en el espíritu propio del maestro. Para la impregnación de este espíritu, les pareció lo más conveniente establecer el Seminario de maestros en el régimen de internado. V. Lorenzo, “Perspectiva histórica de la formación...”, p. 217. La elección del internado no se hizo solo por la necesidad de albergar a los alumnos provenientes de las provincias, sino también porque se estaba persuadido de las virtudes de este tipo de establecimientos para conseguir los fines propuestos. Todas las prolijas normas de convivencia, horarios, visitas, salidas, etc., estaban orientadas a ordenar el tipo de conducta y vida que se consideraba adecuado para el futuro maestro. Una intención definida del internado era formar la dimensión humana y moral que debería ser el sector más atendido por los futuros maestros en la educación de sus discípulos. F. Gómez, “El currículo de la formación del maestro”, pp. 159-176.

⁵⁵¹ El reglamento para maniobras de la institución define al toque de Diana: “Se tocará al romper el día para que la tropa se levante. En el combate la tropa que la toque anunciará con la Diana que la operación que se le encomendó ha tenido buen éxito: se usará también después de la victoria, siempre que nos hubiere ordenado antes, guardar un silencio absoluto”. Definiciones y significados de los toques.

⁵⁵² El toque de retreta tenía el siguiente significado: “Se tocará de tarde o de noche para que se retiren a su cuartel o campamento los soldados, a fin de pasar la última lista del día. Se usará también como orden de retirada en los casos que juzgue conveniente, y si se tocan solo los dos primeros compases de ella, se indicará a la tropa a quien se dirige, que de media vuelta”. Definición y significados de los toques.

⁵⁵³ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 154.

militar como los toques de retreta y de Diana ni siquiera hacían necesaria la comunicación verbal entre los jóvenes y las autoridades. Al respecto, Foucault señala que la elaboración del propio acto controla desde el interior su desarrollo y sus fases.⁵⁵⁴ El control sobre los jóvenes actuaba prácticamente las 24 horas del día. Así, las salidas furtivas y faltar a dormir al internado eran algunas acciones de resistencia de los jóvenes ante una institución que les impedía ser libres.

Las actividades militares y académicas controlaban minuciosamente las acciones de los jóvenes. La distribución del tiempo de los cursos era discontinuo: en la mañana, de siete a doce, y por la tarde, de dos a ocho; con dos periodos de receso, de una a dos de la tarde y de nueve a diez de la noche.⁵⁵⁵ El internado representaba una fuerte exposición de los estudiantes a dos formaciones: una militar y otra magisterial. Ambas ocupaban el tiempo suficiente, de un día, una semana, un mes y cuatro o tres años, para incidir en el pensamiento de un joven e internalizar sentimientos nacionales patrióticos y de honor, así como una forma de pensar, sentir y actuar sobre su profesión en el mismo sentido.⁵⁵⁶

El internado permaneció cuatro años más después del triunfo maderista. En 1913, la desaparición del régimen militar propició la flexibilización de las rígidas condiciones disciplinarias en la institución. Los horarios en el internado también se suavizaron; los estudiantes entonces se levantaban a las seis y media de la mañana, tenían cuarenta y cinco minutos para su aseo personal y el de su dormitorio, dedicaban quince minutos a ejercicios gimnásticos y tomaban el desayuno a las siete treinta.

La introducción de ejercicios físicos ya respondía a la percepción que tenía Berlanga sobre el cuerpo y cómo su cuidado y acondicionamiento físico guardan relación con la formación moral. Esta postura dejaba atrás la idea de que la moral solo se sustenta en especulaciones filosóficas, e intentaba solucionar el problema de la educación física en las escuelas. Berlanga señaló que si el maestro trabajaba la educación física, daría a los niños todos los medios necesarios para su perfeccionamiento orgánico a través del conocimiento de su cuerpo, por lo tanto, era educarlos moralmente, pues se les preparaba en el ejercicio de la justicia y de la virtud. Berlanga sostenía que el cuerpo había dejado de ser el enemigo

⁵⁵⁴ *Ibid.*, p. 156.

⁵⁵⁵ POSLP, 1894.

⁵⁵⁶ H. Morgenthau, *Política entre las naciones...*, pp. 133-135.

del alma y, en la medida que se conocía al cuerpo, se identificaría el bien y se podría evitar el mal.⁵⁵⁷

Los dos turnos académicos permanecieron, aunque disminuyeron una hora de estudio en cada uno; el primero iniciaba a las ocho de la mañana y concluía cuatro horas después; el segundo empezaba las tres y terminaba a las seis. La comida se servía a la una de la tarde y la cena a las siete treinta. Los periodos de descanso también se incrementaron; ahora eran cuatro, con una duración de una hora a hora y media, lo que significaba que los estudiantes tenían más tiempo para divertirse; ya no eran autómatas, sino niños y jóvenes. No obstante, seguía permeado por reglas; a las nueve de la noche debían acostarse.⁵⁵⁸

3.4.3. Salir del internado

Salir de un lugar que controlaba estrictamente su vida representaba para los jóvenes una bocanada de aire fresco; podían salir con permiso, siempre y cuando regresaran a la hora que prometían hacerlo. Aunque por reglamento las licencias no deberían usarse para atender asuntos personales, salvo por gravedad de la situación y con la autorización de la autoridad, Alderete narra que Martín Román asistió a la fiesta patronal de Tequisquiapan, y conoció a una chica. A pesar de ello, no se arriesgó a perderse la cena, pues prometió regresar al día siguiente “aunque sea sin licencia”. Esto devela que los jóvenes eran conscientes de lo que significaba quedarse fuera del plantel o salir sin permiso: no cenar y afrontar el castigo correspondiente al realizar actividades propias de su edad.⁵⁵⁹

La desaparición del régimen militar en la Escuela Normal de Profesores se convirtió en un problema disciplinario; la internalización de reglas y normas militares en los estudiantes hacía que el orden se diera por sí solo, aunque con la vigilancia de los otros. La disciplina militar se había instalado en el cuerpo de los estudiantes. Desde la perspectiva de los profesores, era necesario controlar la rebeldía propia de juventud.⁵⁶⁰ La solución se encontró en el registro de las acciones de los jóvenes: la entrada y salida de la institución y las incidencias.

⁵⁵⁷ *El Porvenir Escolar*, 30 de diciembre de 1912, p. 328.

⁵⁵⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1915.

⁵⁵⁹ J. Alderete, *Martín Román*, p. 37.

⁵⁶⁰ Sergio Luzzato enfatiza el significado de la supuesta rebeldía de los jóvenes para los Estados: no se podía tener confianza en ellos, se les asociaba a una eterna rebeldía que era difícil de controlar. S. Luzzato, *Jóvenes rebeldes y revolucionarios*, p. 242.

En el libro de entradas y salidas se asentaba la hora en que el estudiante se ausentaba del edificio escolar, su nombre, motivo, tiempo de ausencia, regreso y observaciones sobre los motivos de la salida. En los primeros meses de 1913, las condiciones políticas y de seguridad eran muy frágiles. Madero seguía gobernando el país y la ciudad de San Luis Potosí se mantenía tranquila. Para estas fechas ya había desaparecido el régimen militar y la institución experimentaba nuevas formas de control y de mantenimiento del orden, entre las cuales estaba el riguroso control de los estudiantes cuando salían de la institución.

Tabla 3.5.

Entradas y salidas de la Escuela Normal de Profesores						
<i>Mes</i>	<i>Fecha</i>	<i>Hora de salida</i>	<i>Nombres de los alumnos</i>	<i>Hora de regreso</i>	<i>Tiempo limitado</i>	<i>Observaciones</i>
Enero	28	6:10 p.m.	Vicente Rivera			Salió enfermo
“	30	6:00 p.m.	Isabel Jasso			Salió fuera a ver a la mamá enferma
Febrero	1º	5:30 p.m.	Alfredo Moreno	8:30 a.m.		Dos noches hasta el día 3
“	1º	6:35 p.m.	Anastasio Rodríguez	8:30 p.m.		Volvió a las 8:30 p.m.
“	3	7:30 p.m.	Joaquín González	12:15 p.m.	12:15 p.m.	Salió al teatro
“	4	11:10 a.m.	Arnulfo Peña	12:30 p.m.	12:30 p.m.	Salió a curarse

Elaboración Propia. Fuente. AHSEER⁵⁶¹

Los permisos de salida que se otorgaban a los estudiantes estaban regulados por el motivo de la salida, a partir de la cual se establecía el tiempo que podrían estar fuera de la institución. Los permisos eran mínimos. Era poco frecuente que salieran después de concluir sus actividades académicas o en el receso de un horario discontinuo. Se privilegiaban los permisos relacionados con la salud, propia o de alguno de los familiares, pero ya incorporaban actividades recreativas como ir al teatro o a las fiestas de los

⁵⁶¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

barrios.⁵⁶² Ir al teatro o al cinematógrafo fueron actividades que se introdujeron durante la gestión de Berlanga al frente de la DGEP, las cuales ampliaban las experiencias de este tipo para aquellos jóvenes que venían del interior del estado.

Cuando se otorgaba una licencia para salir, no regresar a la hora debida o permanecer una noche fuera de la institución eran consideradas faltas graves, y ocasionaba un castigo de mes y medio de jubilación; si pasaba un largo periodo de ausencia, ocasionaba la baja de la institución, aunque había mecanismos que evitaban el castigo, como la justificación de las inasistencias.

3.3.4. El uniforme militar: Disciplina y hábito

La disciplina y el orden en la Escuela Normal de Profesores se extendieron en todas las áreas y aspectos de la formación docente; el cuerpo fue una de ellas. Una de las funciones del profesor era el establecimiento del control y el orden entre los alumnos, los cuales debían ser demostrados en el cuerpo. De ahí la insistencia, desde los requisitos de ingreso, en cuidar hasta el más mínimo rasgo, gesto o característica corporal del profesor que pudiera incidir en la indisciplina o provocarla. Estas exigencias se acentuaban en el uso del uniforme militar.

El uniforme en la Escuela Normal de Profesores tenía múltiples significados; por una parte, uniformar a los estudiantes aparentaba que, cuando menos en la ropa, eran iguales. La mayoría era de origen social bajo, así que un uniforme representaba mucho más que una prenda; probablemente, era la primera vez que algunos poseían zapatos. También representaba poder y jerarquía en el caso de los estudiantes que ostentaban un grado militar. El uniforme militar producía en los estudiantes un sentimiento de diferencia en relación con el resto de la población, al tiempo que contribuía a la construcción de una identidad, en este caso doble: profesor y militar.⁵⁶³

El uniforme que se entregaba a los estudiantes constaba de pantalón, camisa, kepi, levita, portafusil; a los más pobres también se les entregaba zapatos. El cuidado y conservación del uniforme era una responsabilidad de los estudiantes, que se fortalecía sistemáticamente mediante las revisiones periódicas y la formación de hábitos de limpieza, tarea compleja para los que venían de comunidades alejadas en el territorio potosino y que

⁵⁶² J. Alderete, *Martín Román*, p. 35.

⁵⁶³ I. Dussel, *Uniformes militares y la disciplina...*, p. 230.

habían carecido de lo más esencial, incluyendo ropa y calzado. Bajo un régimen militar, el uniforme representaba la oportunidad de instruir a los estudiantes en el cuidado de las prendas y en la higiene. Las revisiones periódicas inculcaban en los estudiantes hábitos de limpieza. Los uniformes también eran el medio para construir una higiene colectiva. Dussel señala que la limpieza era una característica de la gente decente. En este caso, los jóvenes tuvieron que acostumbrarse a inspecciones y exámenes regulares como disciplina colectiva, pero también como una norma que tenía que acatarse individualmente.⁵⁶⁴ El uniforme asimismo tenía un significado moral, pues debía usarse con porte y postura, lo que significaba “urbanidad, decencia y decoro propio de una persona bien educada”,⁵⁶⁵ que sería, posteriormente, ejemplo para sus alumnos.

Fotografía 5. Estudiantes normalistas uniformados en las aulas. s/f



Fuente. Biblioteca Pública Ricardo B. Anaya.

El uniforme también implicaba disciplina. Reglamentariamente, el uniforme debía usarse en las revistas de comisario, formaciones ordenadas por el gobierno y en los exámenes.⁵⁶⁶ El desfile de los jóvenes de la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Industrial Militar uniformados militarmente en los eventos del 5 de Mayo y el 16 de Septiembre tenían

⁵⁶⁴ *Ibid.*, p. 230.

⁵⁶⁵ Reglamento para el Gobierno interior de la Escuela Normal para Profesores, p. 20. Centro de Estudios Ramón Alcorta.

⁵⁶⁶ Artículo 49 del Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores. Centro de Estudios Ramón Alcorta.

múltiples implicaciones para la imagen del Estado ante la sociedad: representaba su interés por la educación de jóvenes de escasos recursos, y en el caso de los estudiantes para profesores, era la representación de la disciplina en la que se educaban y que después transmitirían a los niños de las escuelas primarias.⁵⁶⁷ Los desfiles militares era uno de los medios utilizados por el Estado para mostrar su fuerza a través de la cantidad de elementos militares y el despliegue de habilidades que los jóvenes demostraban en estos eventos. De acuerdo con Scott, el desfile es en sí mismo un cuadro vivo de la disciplina y el control centralizados.⁵⁶⁸

En estas interacciones, el director de la institución aprovechaba los desfiles para que el gobernador autorizara la reparación de los uniformes dañados y la reposición de los que estaban casi inservibles. Si el gobierno quería mostrar a sus militares tendría que hacerlo con uniformes nuevos. En un oficio que el director envió al gobernador dos días antes de la celebración del desfile del 5 de Mayo, solicitaba la confección de algunas prendas y la reparación de otras. Era necesario confeccionar siete kepis, cuatro pantalones y cinco portafusiles. Señaló que en la escuela había 18 kepis, seis pantalones y 32 levitas prácticamente inservibles, salvo un pantalón que necesitaba compostura. El director argumentó que la necesidad de nuevos uniformes se debía al crecimiento natural de los alumnos, las modificaciones que cada año se hacían al uniforme y la petición al respecto por parte del catedrático de la materia de Táctica Militar.⁵⁶⁹ El mismo día y a solo cuatro de la realización del desfile, el gobierno autorizó el gasto por la proximidad del acto popular. También es relevante la fuerte intervención del gobierno en los asuntos cotidianos de la institución y la débil autonomía de los directores: cualquier erogación debía ser avalada por el gobernador. Aunque en ocasiones parecía que era mejor tomar decisiones y después asumir las consecuencias: el director realizaba el gasto y enviaba a la Secretaría de Instrucción Pública el recibo correspondiente; al autorizarse se recomendaba que el trámite debía hacerse al revés: primero notificar y después realizar el gasto.

⁵⁶⁷ Reglamentariamente el uniforme debería usarse en eventos como la Revista de comisario, la de asistencia, los exámenes y en las formaciones que ordenara la superioridad. POESLP, 1894.

⁵⁶⁸ J. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, p. 87.

⁵⁶⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Gobernación, años 1915-1919, Caja 7.

3.4.5. Últimos años del internado: Disciplina imperfecta y carencias económicas

En los primeros años del siglo XX, la estabilidad en el mantenimiento y las actividades que se desarrollaban en el internado de la Escuela Normal de profesores parecía armónica y tranquila, solo perturbada por los actos de indisciplina de los mismos estudiantes; el trabajo académico y las actividades parecían transcurrir sin mayores problemas. Sin embargo, esto no era así; durante los gobiernos de Blas Escontría y José María Espinoza y Cuevas, la mínima inversión en las Escuelas Normales causó serias dificultades económicas que repercutieron en descuidadas condiciones materiales de los internados y en una calidad de vida básica de los estudiantes.

Las condiciones de los edificios en los que habitaban los estudiantes eran difíciles de mejorar a causa de la dependencia directa del gobierno del estado: los directores pedían autorización para realizar gastos mínimos, que se autorizaban siempre y cuando fuera evidente la carencia. Las peticiones de los directores se centraban en tres necesidades: las que correspondían al área del internado; los materiales necesarios para el desarrollo del aspecto académico y los requerimientos personales de los estudiantes, sobre todo, para aquellos que poseían menos recursos económicos.

Así, se solicitaban utensilios para el comedor, cortinas para los dormitorios, ropa de cama o menaje, y la sustitución o reparación de los uniformes de los estudiantes pobres. La solicitud no era garantía de que se abasteciera de lo necesario; por ejemplo, en 1907 se envió una petición de menaje para la cocina y los dormitorios, que el gobierno no cubrió. La misma petición se realizó al año siguiente; en esa ocasión solo se abasteció lo esencial.⁵⁷⁰ La aprobación de los gastos venía acompañada de la recomendación de cuidar lo que se había obtenido. La Secretaría de Instrucción Primaria autorizó al director de la Escuela Normal solamente la compra de los objetos que se necesitaban: “37 platos soperos de fierro esmaltado, 20 platos de trinchete de fierro esmaltado, 41 tazas de fierro esmaltado,

⁵⁷⁰ “Al Señor Secretario de Gobierno. Por virtud de no haber sido provista la mayordomía de esta Escuela Normal de Profesores el año anterior de 1907, de todo lo que pidió e hizo constar en el estado respectivo que dirigí a esa superioridad en el mes de julio, el servicio del plantel ha estado resintiéndose de la falta de los siguientes útiles: 12 manteles, 4 saleros, 2 cafeteras, 8 botellones de cristal, 6 salseras, 3 ollas de fierro, 4 sartenes, 20 lavamanos, 14 jarras, 30 toallas, 120 sábanas, 30 colchas, 6 cobertores, 47 fundas para almohadas, 35 sobrefundas, 50 palmos para almohada, 10 fundas para colchón, 11 palmos para colchón, 36 bacinicas, 2 cucharones, 2 espumaderas. Lo que tengo la honra de informar a Ud. Señor Secretario, suplicándole se sirva dar cuenta de ello al Señor Gobernador del Estado para lo que tenga a bien disponer. Protesto a Ud. Las seguridades de mi atenta consideración y profundo respeto. 6 de febrero de 1908. Firma. Herculano Cortés”. AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Gobernación, años 1900-1912, Caja 3.

36 vasos de fierro esmaltado, 8 cuchillos y 48 cucharas. El funcionario hace la recomendación que se cuide mejor la conservación de los utensilios de que se provee a esa institución. Firma. Augusto Cuadra”.⁵⁷¹

Para 1913, las condiciones económicas del estado eran deplorables; el poco dinero del erario se utilizaba para cubrir las áreas nodales de la administración. La situación económica de los estudiantes de escasos recursos del internado era muy difícil; necesitaban ropa y calzado, así que el director de la institución se vio obligado a solicitarlos al gobierno. La respuesta no fue favorable; el secretario interino de la Dirección General de Educación Primaria, Pedro Amézquita, argumentó que:

En respuesta al oficio de Ud. De fecha 25 del actual, en que consulta si se puede seguir dando a varios alumnos pobres de la Escuela Normal de Profesores ropa y calzado, le manifiesto, por acuerdo del C. Gobernador, que no es posible acceder a su petición.⁵⁷²

La situación económica en los internados de ambas instituciones se volvió más difícil; los alimentos subieron de precio y empezaron a escasear, por lo que fue insuficiente la cantidad en efectivo que se gastaba por cada alumno en su alimentación diaria. Así, fue necesario que el director de la escuela solicitara un aumento del monto que se destinaba para cada estudiante; el gobierno del estado autorizó un aumento de doce centavos. De este modo, la cantidad de 25 centavos diarios por alumno pasó a 37 centavos.⁵⁷³

En estos momentos, prácticamente la hacienda del estado cubría solo las necesidades más urgentes. En los últimos meses de 1915, la situación económica del internado era prácticamente insostenible: en julio fueron despedidos la cocinera y el prefecto, se debían grandes cantidades de maíz y de harina a dos funcionarios de la misma institución. El director de la Escuela, Abel Gamiz, pedía que la deuda fuera reconocida por el gobierno del estado y que se aumentara nuevamente el monto de la dieta de los jóvenes internos de 70 centavos a, cuando menos, \$1.20, cantidad que recibían los estudiantes del Instituto Científico y Literario. Al no obtener respuesta, renunció a la dirección el 26 de julio del mismo año. La diferencia en el monto para gastos diarios era casi de 40 por ciento menos para la Escuela Normal con respecto del Instituto Científico y Literario, lo cual es

⁵⁷¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 3.

⁵⁷² AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1915-1919, Caja 7.

⁵⁷³ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 3.

una muestra de la percepción gubernamental sobre las funciones de ambas instituciones, y probablemente por el perfil de los estudiantes que asistían a cada institución.

Para agosto, la escuela estaba prácticamente desmantelada; no había celador, ni se había nombrado a un nuevo director; solamente se hacía cargo de la institución el mayordomo prefecto Salvador Moreno, quien rogaba que se aceptara su renuncia ante la imposibilidad de cubrir los puestos de director, velador y mayordomo. Además, con la desaparición del régimen militar, la disciplina de los estudiantes había dejado de ser perfecta⁵⁷⁴. La gravedad de la situación se atenuaba con las visitas del exdirector Abel Gamiz, quien, a pesar de que renunció, acudía a la institución, platicaba con los estudiantes que aún reconocían su autoridad, y esto hacía menos difícil el trabajo académico de los profesores y de los estudiantes. Al inicio del ciclo escolar siguiente, el internado de la Escuela Normal de Profesores se clausuró legalmente.

3.5. Formación militar: Jerarquía, hábitos y patriotismo

Introducir la disciplina militar en el internado de la Escuela Normal de Profesores tuvo dos motivos; uno explícito, la vigilancia de la conducta de los estudiantes a través de una minuciosa y detallada disciplina;⁵⁷⁵ otro, la formación de soldados. Ambas razones tenían como sustento la orientación positivista del régimen. Bajo la sistematización del pensamiento militar y del espíritu del maestro subyacía un solo propósito: la defensa del *status quo* en el Estado porfiriano. Berlanga sostenía que la educación militar preparaba a los jóvenes para cumplir sus deberes de soldados y les proporcionaba la suficiente educación para saberse servidores incondicionales del jefe supremo.⁵⁷⁶

El estricto régimen militar en el que se formaba a los jóvenes no se circunscribía a su vida dentro del internado; se vivía fuera de la institución y se extendía por toda la vida. Los estudiantes conservaban los grados militares que habían obtenido en la escuela y podían pedir su ingreso al ejército en caso de que así lo decidieran. En 1918, Fernando Vázquez, egresado y catedrático de la Escuela Normal de Profesores, al obtener su título de

⁵⁷⁴ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

⁵⁷⁵ “A la Escuela Normal y a la de Artes y Oficios Benito Juárez, formadas en lo general de alumnos internos pensionados, ya por las municipalidades y el Gobierno, ya solamente por éste último, se les dio organización militar para el mejor régimen y severa disciplina de los establecimientos”. M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 230.

⁵⁷⁶ *El Porvenir Escolar*, 30 de noviembre de 1912, p. 203.

profesor también ostentaba el grado de teniente coronel del Ejército, que ejerció en todas sus prerrogativas en la campaña que militarizó las escuelas de educación primaria en 1918, bajo el gobierno de Carranza.⁵⁷⁷

El régimen militar propició que entre los estudiantes se instituyera una estructura jerárquica: soldado, cabo, sargento segundo y sargento primero. Berlanga señalaba que este método convirtió a los niños y jóvenes en improvisados oficiales a los que jóvenes de la misma edad tenían que obedecer, aun cuando tuvieran una edad similar. Esta jerarquía se extendía en cualquier lugar fuera de la institución y en una ciudad tan pequeña como San Luis Potosí. Así, el poder de los jóvenes soldados y la subordinación hacia ellos ampliaba su círculo.⁵⁷⁸

La jerarquía y la irrestricta lealtad en el ejército fue una de las bases más fuertes de su funcionamiento. Esta característica se trasladó a la Escuela Normal, donde determinó las acciones de vigilancia, de registro y de castigo. Si los estudiantes eran iguales en el rol que desempeñaban como estudiantes, no lo eran en la vida cotidiana de la institución. Quienes ostentaban un grado militar lo ejercían con todos los privilegios del poder. Los distinguía por sus características personales, pero también les exigía conocimientos específicos que tendrían que enseñar y hacer cumplir con la escuadra y compañía que tuvieran a su mando. Aunque el reglamento establecía que el régimen militar de la institución se regía por la Ordenanza vigente para el ejército, en algunas funciones hacía adecuaciones; por ejemplo, el capítulo IX del Reglamento interior de la Escuela Normal para profesores señalaba las funciones de cabos, sargentos y alumnos de primera clase:

Artículo 39. Tendrán entre sí y con los demás alumnos, las atribuciones que señala la Ordenanza General del Ejército a sus respectivas clases, en todo lo relativo a disciplina, policía y subordinación, tendrán especial cuidado que sus subordinados observen con exactitud las órdenes que se les dieren y de remediar, corregir y castigar las faltas que cometan.⁵⁷⁹

⁵⁷⁷ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918.

⁵⁷⁸ *El Porvenir Escolar*, 30 de noviembre de 1912, p. 204.

⁵⁷⁹ Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores, 1894.

Además de la jerarquía militar, en la ENP existía un orden social: “alumnos de primera clase”,⁵⁸⁰ refiriéndose a aquellos jóvenes sobresalientes en la estructura militar o en la institución y que aún sin tener un grado militar podían intervenir en el orden que se establecía en la institución. En la Escuela Normal, los cabos, sargentos y alumnos de primera clase vigilaban que el orden se conservara en los pasillos, en el comedor y dormitorios; durante los recesos se cercioraban de que los estudiantes permanecieran en los lugares que se les asignaban y no se divirtieran de manera impropia.⁵⁸¹

Igual que en el ejército, se podía ascender a sargento u otro grado con base en un examen de aptitud aplicado por un oficial mayor. El aspirante tenía la obligación de responder a todo lo que le preguntaran en relación con las obligaciones de los soldados, los cabos y el conocimiento que debería poseer sobre las funciones del grado al que ascendería. Los ascensos en la institución eran relativamente rápidos; se podía obtener dos ascensos en un lapso relativamente corto, como en el caso del estudiante Octaviano Arvizu, quien obtuvo ascenso de cabo a sargento segundo el 19 de enero de 1893, y un mes después se convirtió en sargento primero. Sin embargo, así como se obtenían rápidamente los grados se perdían con facilidad, debido sobre todo a faltas relacionadas con insubordinación a estudiantes con grados mayores o ser sorprendidos en estado de ebriedad. La insubordinación era una de las faltas más graves en la institución y estaba asentada con claridad en el libro que usaban los estudiantes en su formación militar:

Es la subordinación de tan vital importancia, que aun los gobiernos liberales han reconocido, respetado y cuidado de conservar esta base fundamental de la milicia. El código reitera su prohibición y punición respecto del inferior que hablase mal de su superior, concediéndole únicamente el recurso de producir su queja, si la tuviere a quien la pueda remediar. Ese código estima, que el cargo más grande que se puede hacer a un oficial, especialmente siendo jefe, es el no haber dado esacto [*sic*] cumplimiento a las ordenanzas y a las órdenes de sus respectivos superiores.⁵⁸²

⁵⁸⁰ En la Ordenanza General del Ejército se definía soldados de primera clase a los que sobresalían de su compañía, en el caso de una escuela; podríamos suponer que también a los mejores estudiantes. Ordenanza General para el Ejército de la República Mexicana, México, 1882.

⁵⁸¹ POESLP, 1894.

⁵⁸² Ordenanza Militar para el Régimen, Disciplina y Subordinación, p. 7.

Esta disposición dejaba prácticamente indefensos a los estudiantes; no podían hablar mal ni quejarse de sus superiores, menos cometer insubordinación, y otorgaba a las autoridades inmunidad sobre las consecuencias de las acciones y órdenes que dictaban. Esta ordenanza también fue la base para denominar desertor a los estudiantes que dejaban la institución. La deserción significaba el abandono de las obligaciones militares y académicas en las que había sido formado, y sobre todo el abandono a los superiores y a la misión encomendada a los profesores en la educación pública.

La autoridad y la emisión de órdenes dentro de la institución provenían de dos orígenes: un jefe militar y el director de la escuela, quienes orientaban el funcionamiento de la institución y controlaban las conductas de los estudiantes. El objetivo de este sistema doblemente disciplinario era lograr la absoluta obediencia y el correcto comportamiento de los jóvenes en una formación que tenía como banderas el honor, la integridad y la responsabilidad profesional.⁵⁸³

3.5.1. El examen: Registro y sanción

Los dispositivos disciplinarios que apoyaron el régimen militar y que se utilizaron en el internado fueron la observación, el examen, el registro detallado de las actividades estudiantiles y un sistema de faltas y castigos.⁵⁸⁴ Estos estaban dirigidos al control de las diferentes dimensiones de la formación normalista en la institución: en lo pedagógico, la asistencia a tiempo a las cátedras, el estudio de los temas, la obediencia a los maestros, el uso de los libros de texto; en lo social, el uso del tiempo libre dentro y fuera de la institución, no provocar desorden, el tipo de diversiones; en lo militar, el cumplimiento de las comisiones asignadas como la guardia y la corneta, y la obediencia y subordinación a los miembros de la jerarquía militar.

Art. 42. Durante las cátedras observarán la mayor circunspección, exigiendo lo mismo a los alumnos; y si alguno faltare a este deber, lo castigaran previo aviso al superior.⁵⁸⁵

⁵⁸³ En efecto, el poder disciplinario es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como principal función la de “enderezar conductas”, o sin duda, hacerlo para retirar mejor y sacar más. “No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas”. M. Foucault, *Vigilar y castigar...*, p. 175.

⁵⁸⁴ R. Al camp, *Las élites del poder en México*, p. 168.

⁵⁸⁵ Reglamento Interior de la Escuela Normal para Profesores. 1894

El examen fue una de las prácticas cotidianas en todas las áreas de la institución; se examinaba el nivel de conocimientos, la responsabilidad en el cuidado de artículos personales y el desarrollo de habilidades militares. Al igual que en otras instituciones, el objetivo final del examen era la disciplina. En el internado, el régimen militar realizaba dos actividades examinadoras, ambas relacionadas con las características de una formación de este tipo: la revista de comisario y la revista de vestuario y libros.

3.5.1.1. Revista de comisario

La revista de comisario era un evento que se realizaba mensualmente bajo la dirección del jefe militar de la ciudad. Planeada con antelación, el gobierno del estado, a través de la Secretaría de Guerra, enviaba un oficio en el que se determinaba el día y la hora, de acuerdo con la Ordenanza, con el objetivo de dar cuenta del número de elementos y haberes que conformaban el ejército; por lo tanto, era necesaria la presencia de todos los estudiantes normalistas, aunque esto no siempre ocurría. Era un acto en el que también se reafirmaba la fidelidad a la bandera y a la Patria.⁵⁸⁶

A las siete de la mañana, los jóvenes normalistas acudían a la revista de comisario, junto con los estudiantes de la Escuela Industrial Militar, el 3er Batallón y Cuerpo de Gendarmes de San Luis Potosí. Al frente de este acto siempre estaba el mayor Antonio M. Figueiras,⁵⁸⁷ jefe militar responsable de la formación militar de los jóvenes normalistas y de la Escuela Industrial Militar. En caso de que alguno de los estudiantes no asistiera, de inmediato se notificaba por escrito al director de la Escuela Normal, se escribía el incidente en su hoja de servicio y se aplicaba un castigo, que consistía en medio día de jubilación.

El libro de Ordenanza establecía el protocolo: el comandante comprobaba que los reclutas estuviesen formados en orden de batalla y por estatura; ya instalados, el coronel ordenaba al mayor que tomara la siguiente protesta:

¿Protestáis seguir con constancia y fidelidad esta bandera (o estandarte), representación de nuestra patria, para la que todo mexicano tiene deberes y obligaciones que cumplir?

Los reclutas contestarán: Sí protestamos.

En seguida, el mayor añadirá:

⁵⁸⁶ Ordenanza General para el Ejército de la República Mexicana, p. 46. Tratado III, título VIII.

⁵⁸⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 2.

¿Protestáis defenderla a costa de vuestra vida, en acción de guerra o circunstancias de peligro y fatigas del servicio?

Los reclutas contestarán: Sí protestamos

Entonces, el Mayor dirá: Si así lo hicieréis, que la Nación os lo premie y si no que os lo demande.⁵⁸⁸

En la protesta resaltaba la impregnación de la lealtad a la bandera como símbolo de la patria, una característica que unía a los mexicanos y, al mismo tiempo, los identificaba como nación. La repetición mes tras mes del mismo acto era un fuerte recurso para fortalecer una conducta patriótica como militar y como profesor.

Después de la protesta, los reclutas debían desfilar bajo la bandera, e inmediatamente pasar a ocupar su lugar en el batallón. Cuando todos los estudiantes estaban en su lugar, se procedía a realizar la revista de comisario.

Fotografía 6. Estudiantes en formación militar s/f



Fuente: Biblioteca Pública Ricardo B. Anaya.

En el caso de la Escuela Normal, el mayor Figueiras era el responsable de la formación militar de los estudiantes, y su presencia era constante en este tipo de actos, así como en los ejercicios militares cotidianos. En el libro sobre la vida de un estudiante normalista, Alderete comenta que los ejercicios militares eran una práctica cotidiana, y retrata esa cotidianidad: el sargento daba las órdenes para que se alinearan en una de las calles

⁵⁸⁸ Ordenanza General para el Ejército de la República Mexicana, p. 47. Tratado III, título VIII.

cercanas a la escuela; cinco minutos después, llegaba el mayor Figueira; en silencio, todos saludaban a la altura de la visera y se les instaba a tomar las armas y empezar a marchar. El mayor Figueira los llevaba a paso veloz hasta Morales:

En un trote bien marcado, como si fueran caballos ingleses, al regresar era la misma historia, al llegar les decía —Hijitos, hay que asentar y marcar mejor el paso. Esto aumenta la resistencia y da más vista al movimiento. En el soldado debe haber además, de corazón, media táctica⁵⁸⁹ y euritmia⁵⁹⁰ bien calculada.⁵⁹¹

A pesar del lenguaje paternalista de Figueira, está implícito que estos ejercicios eran parte práctica de una instrucción militar. En la Escuela Normal de Profesores se formaban soldados: corazón por el amor a la patria, conocimientos de táctica militar y movimientos armoniosos, resultado del orgullo de ser soldados y de la construcción de una ideología nacionalista. El porte y la apariencia eran cualidades inherentes al ser soldado, de igual importancia que el conocimiento táctico y el honor. Su realización fuera de la institución construía la representación del ser maestro, y a través de la educación contraían un fuerte compromiso con su patria.

3.5.1.2. Revista de vestuario

La revista de vestuario consistía en la revisión periódica de los libros y ropa que le habían sido entregados a los estudiantes al iniciar el año. Tenía como objetivo cerciorarse de la existencia de los objetos, del cuidado que se había tenido con ellos y las condiciones de limpieza en que se encontraban. Estas acciones implicaban responsabilidad, atención y formación de hábitos. Aunque reglamentariamente debía realizarse cada quince días, la revisión no se llevaba a cabo de manera regular ni programada; por ejemplo, durante 1909, en febrero se realizaron dos revistas, una a mediados y otra al final del mes; en julio y agosto, una cada semana.⁵⁹² Solo se entregaba ropa a los estudiantes una vez al año, así que

⁵⁸⁹ *Táctica* hace referencia a los principios y reglas que se aplican para instruir y mover a las tropas. Definiciones y significado de los toques para las maniobras de infantería, Escuela Normal de Profesores, 1909.

⁵⁹⁰ *Euritmia* significa moverse en forma bella y armoniosa. Disponible en www.casasteiner.com.ar

⁵⁹¹ J. Alderete, *Martín Román*, p. 34.

⁵⁹² “Desde que al soldado se le entregue su menaje, municiones y armas en el mejor estado, observará perfectamente el modo de cuidarlo con aseo y uso pronto de servicio: debiendo conocer las faltas de su fusil, el nombre de cada pieza, el modo de armar y desarmar la llave y poner bien la piedra, considerando las

la pérdida de alguna prenda, el deterioro por el uso y la inutilidad por el crecimiento del estudiante significaban un serio problema. Las prendas se utilizaban prácticamente hasta que estaban inservibles; en caso de deterioro, se mandaban reparar a la Escuela Industrial Militar; en caso de pérdidas, era difícil reponerlas.

Aunque no fue muy frecuente, cuando Berlanga llegó a San Luis Potosí en 1911, una de sus primeras acciones fue la confección de uniformes nuevos; la inversión realizada fue de 2000 pesos.⁵⁹³ Esta acción fue muy cuestionada por los estudiantes del Instituto Científico y Literario, que veían en el apoyo a las escuelas normalistas una abierta inclinación de parte de Berlanga hacia la educación primaria; así era. El apoyo abierto de Berlanga a las instituciones normalistas no tenía relación con su preparación profesional, sino que respondía al deseo de extender la educación primaria a la mayoría de la población.

3.5.1.3. Revista de libros

A su ingreso en la Escuela Normal, los estudiantes elegían la cantidad y las materias que querían cursar, lo que determinaba el número de libros que la institución les cedía junto con la responsabilidad de cuidarlos. Uno de los aspectos que no fue descuidado en las instituciones normalistas fue la existencia de libros de texto para los estudiantes; la mayoría de ellos elegidos por los profesores que impartían la cátedra. Se prestaban a los alumnos para su uso, cuando menos por un ciclo escolar. La mayoría eran de origen extranjero, algunos comprados y enviados desde Nueva York, otros provenían de la casa Chauret, en la ciudad de México.

Algunos de los profesores escribían sus propios textos, como el profesor José de Jesús Jiménez, catedrático de los cursos de Literatura y de Lógica, y Bartolo Guardiola, quien escribía los libros de Geografía, Gramática y Aritmética para las escuelas primarias. El último, en coautoría con Juan Rentería. En el libro de lógica, Jiménez hizo un desglose de las ciencias relacionadas con la filosofía, a partir del cual definió la lógica, que separó, para su estudio, en lógica pura y lógica aplicada. El texto tiene 80 páginas y fue editado en 1906, bajo el gobierno de José María Espinosa y Cuevas.⁵⁹⁴ Los dos textos de geografía de

ventajas que le resultan de tener su arma bien cuidada”. Ordenanza militar para el régimen, disciplina, subordinación, p.47

⁵⁹³ AHSLP, Informe de Gobierno de Rafael Cepeda, 1912.

⁵⁹⁴ Jesús Jiménez, *Compendio de lógica*, pp. 1-2.

Bartolo Guardiola exponían las características físicas y humanas del estado. El primer libro de geografía fue premiado con medalla de oro en la Exposición Universal de San Luis Missouri de 1904, y la exposición regional, en 1910.⁵⁹⁵

El préstamo de los libros representaba para la institución el cumplimiento legal de otorgar materiales y libros de texto para el estudio. Su cuidado garantizaba la preparación académica de varias generaciones de jóvenes, pero el uso de los mismos libros evidenciaba el estancamiento de la enseñanza. Algunos de los libros que los estudiantes utilizaban a fines del siglo XIX seguían usándose en 1912, sobre todo aquellos que apoyaban el aprendizaje de una segunda lengua como el francés o el inglés.

La revista de libros era realizada por un ayudante de la institución (cargo que se otorgaba a alumnos sobresalientes). En el acta no se asentaban datos de los estudiantes que presentaron sus libros completos y el buen estado de los mismos, sino solo las excepciones. Por ejemplo, el 13 de febrero de 1909 Lino Guerrero no presentó en el examen un libro de física, y a Andrés Ocejó le faltó un libro de aritmética, uno de gramática castellana y uno de francés. En esa ocasión, la inspección fue realizada por Gregorio Tello.⁵⁹⁶ En el caso de que los libros no fueran presentados en ese momento, los estudiantes responsables de ellos se hacían acreedores a un castigo, que consistía en medio día de jubilación.⁵⁹⁷

Los libros cedidos a los estudiantes en 1890, en 1909 y en 1912 dan cuenta de la permanencia en la institución de prácticas, tradiciones y acciones similares por más de treinta años. En 1912, a Remigio de la Torre, que tenía la matrícula número 2, se le entregaron para su estudio los siguientes materiales: Álgebra núm. 2, Química núm. 10 nuevo, Simonne núm. 2 nuevo, Moral Práctica núm. 14 nuevo, Bescherelle núm. 8; Higiene escolar núm. 9 nuevo, Berlitz 1/1, Branes núm. 9, Historia de México núm. 10, Cosmografía núm. 10, Berlitz 2º núm. 6, Barnes 2º núm. 4.⁵⁹⁸ La gran cantidad de libros que se prestaban a los estudiantes mostraba que en la formación académica de los estudiantes normalistas el apoyo del gobierno y la gestión de los profesores era fuerte.

⁵⁹⁵ Bartolo Guardiola, *Primer libro de geografía del estado*, pp. 1-45.

⁵⁹⁶ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripciones y Matrícula Escolar, años 1894-1906, Caja 31.

⁵⁹⁷ La jubilación puede estar relacionada con dos aspectos: por un lado, la suspensión en la institución; por otro, la falta de pago de estos días, o el descuento de su pensión de estos días.

⁵⁹⁸ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripciones y Matrícula Escolar, años 1894-1906, Caja 31.

3.5.2. Sistema de faltas y castigo: Corregir

La observación, el registro y el régimen militar pusieron en evidencia a aquellos que no cumplían con algunos de los estándares o que transgredían las reglas institucionales. Significaba que debían tomarse medidas para corregir o sancionar las mínimas desviaciones. Así, era necesaria la implementación de un sistema disciplinario que reglamentara las sanciones o castigos en relación con la gravedad de la falta. La diversidad y multiplicidad de normas que regían la institución merecieron la construcción graduada de una lista de faltas y castigos, que cualquier autoridad institucional podía aplicar. No hay explicación de los criterios que la sustentaban, y se observa la introducción de criterios personales; por ejemplo, en el incumplimiento en materias como Biología era mayor la sanción que en materias teóricas como Pedagogía.

3.5.2.1. Correcciones reglamentadas

En el reglamento se establecía el castigo para las faltas en la aplicación académica, educación, insubordinación y las infracciones de orden y disciplina que cometían los alumnos. Correcciones es el nombre que se asigna a las sanciones que se aplicaban a los estudiantes,⁵⁹⁹ que estaban graduadas en primero, segundo y tercer orden. Se aplicaban en forma diferenciada a quienes ostentaban un puesto militar (castigos más duros) y a los alumnos comunes. A los primeros les aplicaban el castigo las autoridades superiores militares; a los segundos, las académicas. El prefecto tenía la encomienda de vigilar cuidadosamente que los alumnos no cometieran fuera de la clase ni la más ligera falta contra la moral y buenas costumbres, y aplicar el castigo en caso de ocurrieran faltas de este tipo. Aunque también podían aplicar castigos los cabos, sargentos y alumnos de primera clase. En el reglamento se establecieron tres tipos de correcciones, aunque sin mencionar las características de las faltas, que podrían dejarse al criterio de quien lo aplicaba, con el consiguiente riesgo de subjetividad. Las correcciones reglamentadas tenían la siguiente clasificación:

⁵⁹⁹ El mismo nombre denota la función del castigo: corregir. Foucault lo llama castigo disciplinario, cuya función principal es reducir las desviaciones que se alejan de la norma y del orden natural. M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 209.

Tabla 3.6.

Tipos de correcciones		
<i>1ª Clase</i>	<i>2ª Clase</i>	<i>3ª Clase</i>
Doble cuarto de centinela	Privación de distintivo por conducta	Servicio en la Escuela Industrial Militar hasta por quince días
Doble servicio de guardia	Retrogradación de sargentos, cabos y alumnos de 1ª clase	Expulsión privada
Arresto en la guardia	Arresto por quince días	Expulsión pública
Copiar lecciones	Privación de salida durante una parte o totalidad de vacaciones	Reincidencias doblemente castigadas
Posiciones militares con o sin armas		Faltas convertidas en delito: asegurar al delincuente, avisar al director quien posteriormente se comunicara con una autoridad competente, posteriormente al gobierno.
Privación de salida de descanso (1 a 4 días)		
Amonestación pública o privada		
Suspensión de sargentos, cabos y alumnos de 1ª clase		

Fuente: Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Tomo XIX, 25 de abril de 1894.⁶⁰⁰

Cada una de las categorías de la clasificación marcaba, a su vez, un nivel de castigo. Pueden identificarse cuando menos dos tipos de castigo: militares e institucionales; aunque ambos proponen sanciones al cuerpo y al ser. Las sanciones al cuerpo eran las que exigían del castigado un esfuerzo continuo para permanecer en una sola posición, negarles el derecho al descanso y a la visita a sus familiares, el trabajo físico como castigo, en la copia de lecciones o de servicio en la Escuela Industrial Militar y el arresto hasta por quince días. Las correcciones contra el ser se centraban en la humillación pública, la retrogradación pública, la privación de un distintivo de buena conducta y la expulsión pública. En una escuela militar, el castigo público significaba lastimar el honor de los estudiantes, pero también era una forma económica de prevenir acciones similares: se aprendía observando el castigo al otro.

⁶⁰⁰ POESLP, 1894.

Las correcciones reglamentadas muestran diferencias con las que se aplicaban realmente. De las últimas, algunas eran más benignas, aunque parece que eran más detalladas y con mayor rigor hasta en la actividad que provocaba el desorden más mínimo. A los alumnos en general se les instaba a obedecer con prontitud y respeto, evitar libros prohibidos, guardar silencio todo el tiempo y dirigirse colectivamente a sus superiores solo en forma escrita, nunca en forma verbal.

3.5.2.2. Correcciones cotidianas

La dureza de los castigos establecidos en el reglamento de la institución fue atenuada en la realidad. La conjunción de la disciplina militar y las características de una escuela propiciaron que los castigos tuvieran rasgo de ambas, aunque aplicable a prácticamente todas las áreas de la organización escolar. Algunos de los castigos podían ser perdonados; uno de ellos eran las faltas o retraso en la llegada a la institución después de vacaciones, siempre y cuando los padres del alumno las justificaran. La gravedad de la falta se correspondía con la dureza de la sanción; en ocasiones se podían aplicar dos castigos: degradación y arresto. Las faltas a la disciplina eran concretamente las que implicaban no acatar disposiciones de carácter militar, como insubordinación, desobediencia, desorden y faltas de respeto a los grados militares; en cuestión de orden, todas aquellas acciones que rompieran la armonía, tranquilidad y el clima de trabajo durante las horas de clase y de descanso; en lo moral, los actos que atentaran contra la imagen que debería poseer un maestro ante la sociedad, quien, además de profesional, tenía la obligación de ser un ejemplo. En lo académico, la vigilancia se extendía hacia lo visible de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la falta de asistencia y la desaplicación en las tareas escolares.

Para evaluar una falta y establecer un castigo se requirió establecer parámetros sustentados en las áreas señaladas. De éstas, los castigos más graves se establecían por faltas relacionadas con la disciplina y la moral. Las similitudes en el tipo de castigo que se aplicaba a los estudiantes hacen suponer que ya estaba instaurado a qué falta correspondía un determinado castigo. Pero también dependía del albedrío de quienes tenían el poder de castigar. El establecimiento de jerarquías entre los estudiantes también había otorgado el poder de juzgar y, como consecuencia, de establecer un determinado castigo.⁶⁰¹

⁶⁰¹ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 103.

En la siguiente tabla se muestran los castigos que se aplicaban en la ENP.

Tabla 3.7.

Correcciones cotidianas	
<i>Faltas</i>	<i>Correcciones</i>
Falta a la subordinación y al deber militar.	Amonestado.
Desorden en el establecimiento en horas de clase.	Amonestado y jubilado medio día.
Por jugar damas en horas de clase.	Jubilado hasta las 11 de la mañana
No presentar los libros a revista. Por faltar a pase de lista.	Medio día de jubilación.
Falta de lección del 1er curso.	Jubilado todo el día.
Abuso de autoridad e irrespetuoso.	Dos días de jubilado.
Faltar a cátedra de botánica.	Jubilado tres domingos.
Pasar la noche fuera del establecimiento. Salirse del establecimiento por la Escuela Objetiva, anexa.	Mes y medio de jubilación.
Regreso de vacaciones días después de iniciadas actividades escolares.	Jubilación de dos meses.
Extravío de libro. Por abandonar arresto.	Jubilación hasta nueva orden.
Insubordinación.	Queda depuesto el empleo de cabo y pasa a la escuela industrial militar para su castigo.
Falta de cumplimiento en el servicio de guardia.	Doble cuarto de centinela

Fuente: AHBECENE.⁶⁰²

Para el funcionamiento del internado se distribuían comisiones que también tenían carácter y castigos de índole militar. Estas se establecían de acuerdo con las funciones que desempeñaban los grados militares, como vigilancia, cumplimiento con la guardia y la corneta, entregar el informe de las actividades diarias. La falta de cumplimiento de la

⁶⁰² AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripciones y Matrícula Escolar, Hoja de Servicio de los Alumnos, años 1893-1919, Caja 32.

primera significaba un doble cuarto de centinela y por desorden en el establecimiento a horas de clase “se les imponía un pabellón de armas”.

La amenaza del castigo estaba presente casi en todas las actividades. El poder circulaba por toda la institución escolar, en las actividades y en los sujetos que tenían la facultad de castigar. Entre las faltas que ameritaban un castigo relativamente leve, estaba la ausencia durante el pase lista, no presentar los libros completos y provocar desorden en horas de clase. Jugar damas en los tiempos destinados al estudio podría costarle al estudiante algunas horas de castigo. Las correcciones también abarcaban acciones relacionadas con las actividades académicas, en las que probablemente intervenían los catedráticos. Las inasistencias a las cátedras tenían valores diferentes; por ejemplo, faltar a la clase de química representaba un día de jubilación, pero faltar a la de botánica significaba tres domingos en las mismas condiciones.

Las faltas más graves ameritaban castigos en el mismo sentido. Eran faltas graves quedarse fuera o salir de noche del internado y llegar días después de iniciado el ciclo escolar, cometer insubordinación o embriaguez y perder la insignia del grado militar. El castigo era aplicado en la Escuela Industrial Militar, lo que significaba días de arresto; por ejemplo, el 11 de mayo de 1906, el estudiante Lino Gómez ingresó a la Escuela Industrial Militar para su arresto por tres días,⁶⁰³ después de los cuales obtuvo su libertad.⁶⁰⁴

Las diferencias entre los castigos reglamentados y los reales eran tenues en cuanto a la dureza y al daño, pero ambos tenían el mismo sentido: castigar al joven que salía de la norma y afectaba el orden social. Foucault afirma que el castigo no importa la venganza por el hecho, sino la defensa del orden social impuesto por la sociedad.⁶⁰⁵

3.5.3. La hoja de servicios de los estudiantes

La excesiva vigilancia de los estudiantes internos fue una medida para prevenir, conservar y corregir la conducta durante los años del Porfiriato y se extendió en los años posteriores a la revolución maderista. Vivir lejos de la comodidad y calidez de la familia y habitar en un

⁶⁰³ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripciones y Matrícula Escolar, Hoja de Servicio de los Alumnos, años 1893-1919, Caja 32.

⁶⁰⁴ Los alumnos de primera clase tenían las mismas facultades que los sargentos y los cabos, también debían ser obedecidas sus órdenes, y dejar de hacerlo implicaba insubordinación. Reglamento para el Gobierno Interior de la Escuela Normal para Profesores, p. 19.

⁶⁰⁵ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 104.

espacio que limitaba su libertad, más las características propias de la edad, hacían desagradable la vida de algunos internos que se formaban en la Escuela Normal de Profesores. Unos no regresaban después de un periodo de vacaciones o suspensión de labores en la institución.

Estos factores, entre otros, pudieron influir en su comportamiento o en la manifestación de una actitud rebelde ante las normas establecidas; muestra de ello es la trayectoria que se construían de cada uno de los estudiantes, desde su ingreso y durante su permanencia en la institución, información que privilegiaba el registro de las actividades de los estudiantes, focalizando aquellos rasgos que le impedían ser un buen estudiante, ordenado y obediente. La disciplina ordenaba el mundo de los estudiantes, regulaba sus cuerpos y sus acciones; y los marcaba generalmente.⁶⁰⁶

En el libro de las Hojas de servicio de 1893 se registraron las acciones de los estudiantes que desde la mirada de los vigilantes constituían una falta a la norma. Cada uno de los estudiantes de este año tenía una hoja de servicios en la que se escribía el día, la falta y el castigo; así se formaba la trayectoria disciplinaria de cada alumno. Aunque en ella también se describían los logros, se enfatizaban más las faltas y las sanciones. En algunas de estas historias puede observarse el proceso disciplinario de un estudiante, las interacciones con algunos de los profesores y la flexibilidad en algunas de las reglas. Desde la perspectiva de Foucault, el registro, junto con la observación y el encauzamiento de la conducta, forman parte del aparato disciplinario perfecto.⁶⁰⁷

Entre las acciones y los castigos, parece que los estudiantes no tenían un margen mínimo de libertad. La observación de su conducta era continua, por diferentes actores: maestros, estudiantes, autoridades educativas. Su comportamiento era el centro de su desempeño como estudiante; se escribía la falta de lección, pero no, si la había hecho bien; se escribía el castigo y la falta de asistencia, pero se podía obviar el motivo de un castigo. Por ejemplo, el maestro de Teneduría de Libros sancionó a Aristeo Martínez una vez por mes durante cuatro meses consecutivos, sin mencionar el motivo.

El seguimiento de las acciones durante un ciclo escolar denotaba la lenta construcción hacia la deserción.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p. 170.

⁶⁰⁷ *Ibid.*, p. 203

Se obliga al abandono y se expulsa, para luego argüir que son desertores; en especial a los siempre marginados, a quienes ya de antemano se les dificulta el acceso, por las desigualdades que determina quién entra o no a las instituciones educativas y en qué condiciones. La responsabilidad del fracaso es de los demás y sobre el expulsado cae el peso de ser desertor.⁶⁰⁸

La disciplina, el control y el orden eran preocupaciones de los profesores normalistas. En el régimen militar se había encontrado la solución perfecta, y el registro detallado de sus actividades fue uno de los recursos que ampliaba el efecto.

Tabla 3.8.

Hoja de servicios del estudiante Aristeo Martínez		
<i>Año 1913</i>	<i>Acciones</i>	<i>Castigo</i>
Febrero 19		Jubilado medio día por el catedrático de Teneduría de libros.
	Falta al cabo Librado Porras.	Cuatro domingos de jubilación.
Marzo 6		Jubilado un día por el catedrático de Teneduría de libros.
Marzo 25	Con licencia desde esta fecha hasta el 6 de abril.	
Abril 9		Jubilado un día por el catedrático de Teneduría de libros.
Mayo 21		Jubilado un día por el catedrático de Teneduría de libros.
Mayo 22	Insubordinación.	Pabellón de armas.
Mayo 28	No cumplió con la lección de Geografía	Jubilado medio día.
Junio 4	No cumplió con las lecciones del primer curso.	Jubilado todo el día.
Junio 11	Falta al deber militar.	Jubilado medio día.
Junio 18	No se presentó en clase de música a la hora de lista. (Se le dispensó por haber justificado su falta). No cumplió con las lecciones del curso.	Jubilado por un día.
Agosto 6	No asistió a la clase de música.	Jubilado por un día
Octubre 1º	No cumplió con la clase de pedagogía.	Jubilado por un día.

Elaboración propia. Fuente. AHBECENE.⁶⁰⁹

⁶⁰⁸ Lourdes Bueno, *La exclusión de la esperanza. Un sistema educativo desertor*, p.12

⁶⁰⁹ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de Inscripción y Matrícula Escolar, Hoja de Servicio de los Alumnos, años 1893-1919, Caja 32.

Con el registro detallado de las acciones de los estudiantes dentro de la institución, se agregaba a un régimen de represión y control externo, el control interno de los estudiantes sobre su propia conducta a partir del registro escrito.

3.5.4. Renunciar al magisterio: ¿Baja o deserción?

Desertor es un término asociado a las armas, que implica por sí mismo que hay un ejército. Desertar fue durante mucho tiempo un delito eminentemente militar considerado despreciable por el daño económico, social y político que se hacía al Estado. “Cometer deserción” son dos palabras que tienen un significado independiente muy parecido: falta, delito o abandono. La primera denota ‘error’, ‘falta’ o ‘delito’; la segunda, ‘abandono de un militar de un puesto o un frente’ o ‘abandono de una causa, grupo, persona u obligación’; así, cometer⁶¹⁰ deserción⁶¹¹ tiene un doble significado de abandono.

Desde principios del siglo XX, en la movilidad de la matrícula de los estudiantes fue evidente la deserción, la cual se agravó durante la revolución, aunque por motivos diferentes. Algunos de los factores que influyeron en la decisión de cometer deserción, documentados a partir de los testimonios de los estudiantes y de las autoridades educativas, pueden analizarse desde dos perspectivas; una, desde los jóvenes, como la dificultad para acostumbrarse al internado y al régimen militarizado de la institución; y otra, desde las circunstancias familiares.

En los primeros años del siglo XX era elevado el número de estudiantes que desertaban; algunos dejaban de asistir aprovechando los días de vacaciones o de asueto. Las condiciones para que los estudiantes desertaran empezaban a construirse desde su reclutamiento, primer paso que representaba un proceso de selección y exclusión, en el cual los jóvenes de menores recursos no siempre eran los beneficiados, aunque sí había un porcentaje alto de ellos en la institución.

El alumno interno Simón Vite de 18 años de edad originario de Huehuetlán, hijo de la señora Celestina Espinosa viuda de Vite, vecina del mismo lugar y cursante del 2º Año de estudios no se ha presentado a este establecimiento desde ayer que salió por ser día festivo. Por los informes que esta Dirección ha tomado, se presume que el referido alumno salió hoy

⁶¹⁰ *Larousse Diccionario enciclopédico*, p. 267.

⁶¹¹ *Ibid.*, p. 334.

para Huehuetlán; pues ha sabido que el citado joven manifestó a sus compañeros hace tiempo su intención de volver a su domicilio por no contar su familia con recursos para sostenerlo en esta ciudad. Como la separación de un alumno en tales condiciones puede sentar un mal precedente entre sus compañeros, esta Dirección opina por la conveniencia de hacer volver a dicho alumno a este establecimiento. San Luis Potosí, 20 de mayo de 1906.⁶¹²

Aunadas a las desventajas económicas, las culturales también fueron evidentes; la mala preparación de algunos de los estudiantes que llegaban a la institución fueron señaladas por los mismos catedráticos, lo cual puede considerarse normal si se toma en cuenta la diversidad de lugares de los cuales provenían, sus orígenes sociales y las características de la instrucción que recibían, aunque se reconocía que en algunos de ellos “había disposición”. Otro factor fue la amplia diferencia en las edades: en la escuela podían convivir estudiantes de más de veinte años y niños de doce y trece años. Algunos alumnos mayores ya trabajaban como ayudantes en las escuelas primarias; por lo tanto, la experiencia y los conocimientos sobre la instrucción era desiguales.

Los estudiantes que no desertaban, pero que no querían seguir estudiando en la Escuela Normal de Profesores, se daban de baja. Las condiciones económicas de la familia, la escasa remuneración de los egresados y el poco prestigio de la profesión ocasionaban que algunos estudiantes estudiaran por varios años y, contando con cierta preparación, buscaran otro tipo de empleos en la ciudad. Esta situación ya se menciona en el informe que rindieron los delegados al Congreso de Educación de 1910 y se concreta en algunas de las cartas que enviaron los padres de familia pidiendo la baja de la institución.

Algunas bajas parecían ya estar planeadas, como la del joven Aarón Medellín, quien durante su estancia en la institución pedía con frecuencia licencias para ausentarse argumentando un padecimiento crónico de asma; en ocasiones se ausentaba hasta un mes. Finalmente, a los dos años de instrucción normalista, el padre solicitó su baja aduciendo, no la enfermedad del hijo, sino la propia, que lo imposibilita para trabajar, y la consecuencia de ese estado era la miseria en que estaba la familia. La única solución que encontró fue

⁶¹² AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1906.

que su hijo dejara la institución y trabajara en uno de los escritorios de la ciudad, empleo que ya le había conseguido.⁶¹³

Las bajas fueron voluntarias, pero también hubo expulsiones dispuestas por el gobierno; podían ser ocasionadas por faltas graves de los estudiantes, e incluso darse en forma colectiva. Un ejemplo fue el desorden provocado en el internado por un grupo de estudiantes que utilizaron los candiles del edificio escolar como trapezios. Esta situación no pasó inadvertida por el gobierno, que casi de inmediato dispuso que fueran dados de baja; entre ellos estaba Graciano Sánchez, estudiante que, años más tarde, sería gobernador interino durante el gobierno de Aurelio Manrique, y después líder político. La decisión del gobernador era terminante; solo envió un oficio al director de la Escuela Normal.⁶¹⁴

El alumno Graciano Sánchez, de diez y seis años de y originario de Soledad Díez Gutiérrez e hijo del C. José I. Sánchez, cursa materias de 3º y 4º Año de estudio, siendo de notar que durante los cinco años que tiene de inscripto, ha dado pruebas evidentes de no tener aplicación y ser su conducta muy reprensible, comprobada con el hecho de haber sido necesario remitirlo a la Escuela Industrial Militar, en compañía de otros jóvenes para su castigo, por haber sido uno de los principales promotores del desorden habido en esta Escuela el 7 de abril del presente año, por cuyo motivo, La Dirección a mi cargo se permitió consultar, en su oportunidad, al superior Gobierno del Estado, la expulsión del referido joven. Fecha 25 de julio de 1905.

Después de 1910, no hay documentos que evidencien un proceso de deserción similar al que ocurrió durante el Porfiriato, aunque seguían considerándose las bajas de la institución. El 11 de julio de 1911, el secretario de Instrucción Pública envió al director de la Escuela Normal un oficio en el que se le notificaba: “Dispone el Sr. Gobernador que cause baja de su establecimiento el joven Casimiro Hernández. Dígolo a Ud. para su conocimiento y demás fines. Firma. Secretario. (Se ordena que sólo se les den alimentos hasta el día 12)”.⁶¹⁵

En 1913, año en que la mayoría de los estudiantes dejó de asistir a la institución, las razones para desertar estaban relacionadas con el movimiento revolucionario: las frecuentes inasistencias de los jóvenes, el alistamiento de algunos de ellos a determinadas fracciones

⁶¹³ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1910-1912, Caja 3.

⁶¹⁴ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1909, Caja 2.

⁶¹⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1910-1912, Caja 3.

de revolucionarios, el movimiento de leva decretado por Victoriano Huerta y la negativa de los estudiantes para unirse a sus filas provocaron que prácticamente desapareciera la institución por falta de matrícula. Todavía en 1915, un grupo de estudiantes dejó la institución para enlistarse en el ejército constitucionalista. La desertión de estudiantes varones, en ocasiones en forma grupal, siguió en los primeros días de 1916.⁶¹⁶

3.5.5. Los estudiantes normalistas en la revolución

Durante la revolución, los estudiantes normalistas formados militarmente representaban, para las distintas facciones revolucionarias que llegaron a la ciudad, una reserva de soldados que podía ser utilizada en el movimiento armado, cuando menos localmente, por supuesto, en ayuda de la facción que en ese momento gobernara. En algunos casos, hay evidencia de la participación directa de los jóvenes en la revolución: en 1913, bajo el gobierno huertista de Francisco Romero; en 1914, los profesores tenían la orden de capacitar a los niños de las escuelas primarias; en 1915, un grupo de estudiantes huyó del internado de para participar en el movimiento armado de Carranza. Las circunstancias, las particularidades, las actitudes y el grado de intervención de los estudiantes establecieron las diferencias entre cada suceso.

Sobre la primera, solo se encuentran comentarios de algunos de los integrantes de la misma institución y el libro de Jesús Alderete. Las noticias que llegaban del norte y del sur a San Luis eran trágicas. Las muertes de Madero y Pino Suárez tuvieron repercusiones violentas en todo el país. La sustitución de un régimen constitucional por uno militar tenía inquietos a los jóvenes. Ante la petición de participación, los estudiantes normalistas realizaron una reunión, en la que la mayoría tomó la decisión de negarse a intervenir en el movimiento armado, pues no tenían las intenciones de apoyar el gobierno de Victoriano Huerta.

Cuando el gobernador se enteró de la negativa de los estudiantes, determinó la desaparición de la Escuela Normal. Consideró que la institución era un nido de avispas mantenidas con el presupuesto, y en esos momentos lo que se necesitaba eran hombres para

⁶¹⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

la guerra, no mentores para el alfabeto, y menos de aquella clase que no era gente de orden, sino chusma que merecía estar en la prisión de Ulúa.⁶¹⁷

A pesar de que los jóvenes sabían que era una orden que difícilmente podía revertirse, tomaron la determinación de formar una comisión que acudiera a entrevistarse con el gobierno militar. Después de horas de espera, expresaron al funcionario que no era justa la clausura de la institución solo porque el alumnado pensaba de manera diferente al criterio oficial: “aquella juventud debía ser libre de pensamiento, libre de conceptos y en ideas, para ser responsable mañana de los destinos del propio Estado y de la Nación”. La respuesta fue tajante:

Y ustedes, “curritos” muertos de hambre, piensan que con su alharaca van a destruir un régimen que es fuerte en soldados y bayonetas?... la guerra es nuestra ocupación, necesitamos soldados y no maestros; la educación será mañana; y miren amigos ya pueden largarse a la... antes de que me colmen el plato y los mande a tostar.⁶¹⁸

El autor, en ese tiempo, era alumno de la Escuela Normal. La clausura de la institución, aunque no fue oficial, se realizó, previa a la efectuada por Herminio Álvarez un año después. A los jóvenes normalistas que continuaron sus estudios a pesar de la prohibición se les permitió tomar clases y realizar sus exámenes en la Escuela Normal de Profesoras. Esta transición también fue referida por Alderete a través del caso de Martín, quien siguió estudiando la carrera de su vocación, “corrió de la seca a la meca, del Colegio del Estado a la Normal de mujeres, de la Normal de mujeres a la Normal coeducativa”,⁶¹⁹ y describió con claridad la evolución de la formación normalista.

El hecho era que en el verano de 1913, solo había 700 soldados en el estado, la mayoría se encontraba fuera de la capital; la seguridad era un asunto crítico, era urgente tomar medidas para aumentar el número de efectivos en San Luis Potosí a 1 500. En junio del mismo año se introdujo el servicio militar.⁶²⁰

Abril de 1914 fue un mes crítico; el día 21 se consumó la intervención de Estados Unidos en Veracruz, “la más flagrante violación de la soberanía mexicana”.⁶²¹ Ankerson

⁶¹⁷ Jesús Alderete, *Martín Román*, p. 39.

⁶¹⁸ *Ibid.*, p. 40.

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 45.

⁶²⁰ D. Ankerson, *El caudillo agrarista...*, p. 118.

⁶²¹ A. Knight, *Revolución Mexicana*, p. 856.

señala que la actividad guerrillera se frenó en el centro del país, lo que provocó manifestaciones antinorteamericanas en algunas ciudades del país.⁶²²

Ante este panorama y como una forma de prevenir sucesos similares, el 23 de abril el gobernador interino, Arturo Amaya, ordenó que en las escuelas primarias del estado se impartiera instrucción militar para preparar a la niñez potosina y “ponerla en aptitud para combatir al odiado invasor norteamericano”. Los profesores serían considerados en el escalafón de las milicias del estado, los directores obtendrían el grado de capitanes y los ayudantes serían subtenientes. En oficio dirigido al director general de Educación Pública, se le instruyó que la instrucción militar se extendiera a todas las escuelas del estado.⁶²³ Los profesores egresados de la institución estaban preparados militarmente para obedecer la orden.

Para 1915, la escisión de las facciones revolucionarias era compleja; provocó alianzas que en otros tiempos no se pensaban. Vicente Dávila estaba al frente del gobierno estatal en los primeros días de septiembre, la Escuela Normal de Profesores sufría, al igual que la mayor parte de la población, con el elevado costo de los alimentos, la situación administrativa y económica de la institución era deplorable. En estas condiciones, un grupo de estudiantes normalistas tomaron la decisión de unirse como soldados de batallón a un grupo de revolucionarios que partían en ese momento a Saltillo.

Villa, después de entregar el control de las principales ciudades a los carrancistas, siguió luchando en el campo junto con los jefes rebeldes que habían sido sus aliados: Calixto Contreras, en la Laguna; Manuel Peláez, en Veracruz; Benjamín Argumedo, en Coahuila, y los Cedillo, en San Luis Potosí.⁶²⁴ Al parecer, los estudiantes se unieron a Benjamín Argumedo.

El director informó al responsable de la DGEP que hizo todo lo posible para que los jóvenes bajaran del tren que ya estaba dispuesto a partir; sin éxito en esta enmienda, se conformó con verlos partir. Enfatizó su creencia de que los estudiantes no tenían intenciones de hacerlo, pero en la tarea de convencerlos participaron los revolucionarios y el joven Juan de Dios Santos, que ya había servido al ejército constitucionalista. Los estudiantes que partieron en el tren fueron: Refugio Castillo, Zacarías Martínez, Rafael

⁶²² D. Ankerson, *El caudillo agrarista...*, p. 124.

⁶²³ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1914.

⁶²⁴ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 137.

García Lobato, Ponciano Rodríguez, Pedro Tello, Adolfo Medellín y Juan de Dios Santos.⁶²⁵ En el mismo oficio, Gamiz, director de la Escuela Normal, manifestó que con frecuencia los profesores insistían a los jóvenes que recordaran que su misión era la enseñanza, y no la guerra, aunque estuvieran formados en ese sentido. Gamiz señaló que ya los jóvenes se habían resistido a los múltiples e insistentes reclamos para engrosar los ejércitos, pero esta vez sus pretensiones de ser maestros fueron rebasadas.

Debo advertir que varias veces había dicho a los alumnos de la escuela que se conservaran fieles a sus pretensiones de ser maestros, sobre todo, desde que insistentemente se venía haciendo reclamo a jóvenes instruidos para engrosar los ejércitos. 18 de octubre de 1915.⁶²⁶

En los años siguientes, la educación militarizada en la formación normalista de los varones de la Escuela Normal Mixta siguió presente, aunque desapareció la rígida disciplina militar, sustituyéndola la materia de Ejercicios Militares, la cual mezcló actividades físicas y sencillos ejercicios relacionados con la milicia. Su inclusión no parecía responder a la enseñanza de la guerra. Aunque todavía se incluyeron algunos ejercicios de esgrima, más bien se centraba en la diferencia de actividades para hombres y para mujeres; para ellas, los trabajos relacionados con la costura y la cocina; para ellos, los ejercicios físicos.

3.5.6. Los normalistas en la militarización de las escuelas primarias

La militarización de las escuelas primarias en el Distrito Federal en 1916 propició que el subsecretario de guerra, el general Castro, en el gobierno de Venustiano Carranza, tomara la decisión de extenderla a todo el país; para lograrlo, envió a representantes e instructores del programa a cada una de las entidades. Tratando de evitar una abierta oposición social, el profesor Manuel Velázquez Andrade, jefe de inspectores de Educación Física de las Escuelas Primarias del Distrito Federal, argumentaba que los beneficios de una buena educación militar eran el mejoramiento de la salud y fuerza de los niños, que estos aceptaran, asumieran y aplicaran la disciplina militar durante toda su vida descartaban las sanciones militares y que las escuelas se convirtieran en cuarteles. Sin embargo, la idea de preparar a los niños para la guerra seguía siendo el objetivo:

⁶²⁵ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1915.

⁶²⁶ *Idem.*

Crear resistencia en los niños, al modo de los boy scouts, dotarlos de versatilidad para resolver las diversas situaciones y acostumbrarlos a una vida austera, condición necesaria para afrontar los rigores de la guerra. La militarización así entendida era una escuela de patriotismo.⁶²⁷

Para realizar esta tarea era necesaria la capacitación de instructores militares conscientes de que no era una militarización como tal. Los ejercicios militares se alternaron con actividades físicas, acordes a la edad y desarrollo físico de los niños. Las personas más adecuadas para llevar a cabo este trabajo eran los maestros con una apropiada instrucción. De esta manera, el inicio de la militarización quedaba a cargo de la Dirección de Educación Pública debido a que la Cámara de Diputados no había aceptado el presupuesto para la creación de una dirección que se encargara de la militarización; sin embargo, en 1918 se informó que la Secretaría de Guerra sería la responsable directa. Los generales Mérito y Garza formularon el proyecto de reglamento.⁶²⁸

En San Luis Potosí se nombró director local de Educación Militar al Mayor Alfredo Ávila y Valencia. La instrucción se extendió a los estudiantes normalistas, hombres y mujeres; a ellos se les capacitaba en la milicia, a ellas como enfermeras. En marzo de 1919 aún se enviaba al profesor Maximino Ríos, vicedirector de la Escuela Normal Mixta, una lista de las inasistencias de las señoritas y los jóvenes normalistas; algunos de ellos, en completo desacuerdo con esta actividad, no se presentaban casi nunca; por ejemplo, Manuel Flores tenía 22 inasistencias; Jesús Reyes, 12, y Miguel Puebla, 11. Las mujeres asistían con mayor asiduidad; la que más faltaba tenía ocho inasistencias.

El director local de Educación Militar no tenía comunicación directa con el vicedirector de la Escuela Normal Mixta; las disposiciones y oficios iban dirigidos a la DGEP. En los exámenes ordinarios de 1918, se reunieron las siguientes autoridades: J. Encarnación Sáenz, director de Educación Pública; el mayor Alfredo Ávila y Valencia, director de la educación militarizada; Maximino Ríos, vicedirector de la ENM; los tenientes coroneles Fernando Vázquez y Alfonso Ruiz Barragán. El examen contemplaba ejercicios militares, ejercicios físicos y teoría sobre los ejercicios de maniobras de infantería y conceptos militares. Era evidente que la mayoría de los estudiantes normalistas no estaba de

⁶²⁷ E. Meneses, *Tendencias oficiales...*, p. 255.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 255.

acuerdo en la educación militarizada, aun cuando reprobaran la asignatura, pero la presencia de las autoridades educativas y militares evidenciaba la importancia del proceso.⁶²⁹

La formación militar porfiriana de los profesores normalistas de la época del internado resurgió en esta etapa; algunos de ellos fueron nombrados instructores militares de las escuelas oficiales y se les ascendió en el grado militar. En 1919 desempeñaban estos cargos Urbano Villalón, Darío Díaz de León, Lino Gómez y Fernando Vázquez.

Tabla 3.9

Horarios de la Instrucción Militar		
<i>Institución</i>	<i>Instructor</i>	<i>Horario</i>
Instituto Científico y Literario	Dirección Local de la Enseñanza Militar	7 a 8
Escuela Normal Mixta	Dirección Local de la Enseñanza Militar	7 a 8
Grupo 00. Profesores		7 a 8
Lunes, Miércoles y viernes		
Esc. Sup. Ponciano Arriaga	Capitán Lino Gómez	11 a 12
Esc. Sup. Mariano Jiménez	Teniente Coronel Alfonso Ruiz Barragán	4 a 5
Esc. Sup. Benito Juárez	Teniente Escolar Guillermo Llanas	11 a 12
Esc. Elemental Ignacio Aldama	Capitán Enrique Abadie	4 a 5
Esc. Manuel José Othón	Darío Díaz de León	4 a 5
Esc. Miguel Hidalgo	Teniente Escolar Urbano Villalón	11 a 12
Esc. José María Morelos	Capitán 2°. Roberto Luna	4 a 5
Esc. Elemental Ignacio Allende	Teniente Pedro I. Macías.	11 a 12
Esc. Elemental Melchor Ocampo	Teniente Pedro I. Macías	4 a 5
La Escuela Ignacio Zaragoza ubicada en el pueblo de San Juan de Guadalupe quedará pendiente y únicamente la Dirección Local nombrará un día por semana al instructor militar. Martes de 11 a 12		

Firma el director local de la Dirección Militar Alfredo Ávila y Valencia.⁶³⁰

⁶²⁹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918.

⁶³⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1919.

En esta lista destaca la inclusión de los estudiantes del Instituto Científico y Literario, descartados en este tipo de actividades durante el Porfiriato. Tanto los estudiantes normalistas como los del Instituto no estaban de acuerdo en su participación; los primeros manifestaron su descontento en uno de los periódicos de la ciudad.

Consideraciones finales

Desde fines del siglo XIX y principios del XX, la educación normalista en San Luis Potosí estaba orientada por el género. La existencia de dos escuelas normales, una para profesores y otra para señoritas, establecía para cada institución formas de organización, planta directiva y docente, y algunas materias del plan de estudios diferentes, con base en estereotipos sociales.

En este orden, la representación social sobre el varón era la base de la educación que se otorgaba en la Escuela Normal de Profesores; en ella se conjugaban dos tipos de formación: profesional y militar. Aunado a que la mayoría de los estudiantes vivían en la institución, los profesores normalistas egresados de esta institución estaban preparados para el aula y para la guerra con dos recursos disciplinarios eficaces: el internado y un estricto régimen militar.

El internado y el régimen militar fueron dos recursos que tenían como objetivo disciplinar a los estudiantes, el primero a partir del control de su cuerpo, mediante la regulación de su tiempo, de su espacio y de su ropa. El segundo a través de una formación militar casi idéntica a la que recibían los soldados en los cuarteles. Ambas formaciones, profesor y militar compartían un objetivo común: la subordinación.

A su vez, cada una de las formaciones utilizaba múltiples y diversos recursos: el primero con el uso de horarios, un espacio cerrado a ojos externos y por largo tiempo, una exposición a los principios de una formación específica como el profesor apóstol. El segundo se valió de un lenguaje, comisiones y acciones propias de la milicia, de la jerarquización de los estudiantes, de una continua examinación y un detallado registro. Ambos recursos no dejaba un espacio para que los estudiantes ejercieran su libertad y su expresión.

Los principios de la revolución, en un primer momento y el movimiento revolucionario por sí mismo, relajaron este orden y se inició la transformación de la formación normalista: el internado desapareció por razones económicas y el régimen militar por las mismas razones y por cuestiones morales y sociales que se plasmaron en una reforma educativa. La introducción de un plan de estudios reformado y acciones educativas que propiciaron la participación de los estudiantes en su propia educación, empezó a reconfigurarla. En las transformaciones de los jóvenes que se formaban como profesores influyeron también, el movimiento revolucionario a través de la participación activa de algunos profesores y estudiantes normalistas

Capítulo IV

LA FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS: CLASE SOCIAL, CONOCIMIENTO Y GÉNERO

En la formación docente de profesoras de la Escuela Normal de San Luis Potosí, durante los últimos años del Porfiriato y los posteriores a 1910, pueden identificarse posturas hegemónicas de la época respecto de la educación de las mujeres y el trabajo, en específico, las relacionadas con el magisterio. La relación entre los sexos es una categoría en la historia de la educación que identifica concepciones, prácticas y actitudes que establecen prerrogativas para un sexo y desventajas para otro. En la organización del sistema educativo mexicano, a principios del siglo XIX, eran visibles estas diferencias genéricas, las cuales se concretaron y llegaron a instaurar una amplia desigualdad educativa entre hombres y mujeres, tanto en su formación como en los espacios laborales a los que tenían acceso, que se reflejaron en las relaciones sociales que se establecieron entre ambos sexos. Este capítulo analiza cómo el Estado intervino de manera directa, a partir de la relación de género, para establecer entre los estudiantes de las escuelas normales de San Luis Potosí formaciones docentes que tuvieron consecuencias concretas económicas, sociales, políticas y pedagógicas diferenciadas: el proceso de ingreso, el origen social de los estudiantes, el número de becas otorgadas a cada sexo, la organización y funcionamiento de ambas instituciones, las condiciones laborales, los programas curriculares y la vida cotidiana en las instituciones formadoras del profesorado. Aunque los procesos de formación normalista fueron diferenciados en cuanto al sexo, hombres y mujeres tuvieron en común un proceso de formación de género⁶³¹ que les asignó actitudes y formas de trabajo específicas con los alumnos de instrucción primaria.

Abarca el periodo de 1911 a 1915, últimos años del funcionamiento del internado para señoritas de la misma institución; al siguiente año se cerraron las dos escuelas normales y se creó la Escuela Normal de Profesores y Profesoras. A partir de este año, ambos sexos coexistirán en el mismo edificio, aunque seguían segregados por bardas, salones y materias.

⁶³¹ C. Ramos, *La nueva historia, el feminismo...*, p. 13.

4.1. Fundación de la Escuela Normal de Profesoras

Desde 1849, en el Decreto número 41 para la creación de una Escuela Normal, en el primer artículo se señalaba que la formación normalista sería para ambos sexos. Muro estaba convencido de que la ley se refería al establecimiento de una Escuela Normal para cada sexo, pero no se estableció una Escuela Normal para mujeres y el primer grupo de estudiantes normalistas estuvo conformado por trece estudiantes varones, de los cuales cuatro eran de la ciudad y nueve de los ayuntamientos cercanos a la capital del estado.⁶³² En ese momento, tampoco se estaba pensando en una institución independiente y con los implementos necesarios para la función que realizaría; los estudiantes acudían a realizar sus estudios al edificio de una escuela primaria pública, generalmente en un horario diferente al que acudían los niños.

El hecho de que no se presentaran aspirantes femeninas pudo deberse a múltiples factores; por un lado, a que eran mujeres y, por lo tanto, sus vidas y sus acciones pertenecían más a la esfera privada que a la pública,⁶³³ así como a las circunstancias que rodeaban la vida familiar y a las creencias y tradiciones de la época sobre el rol social de las mujeres. Por otro lado, la educación de las niñas no era un aspecto que se atendía en igual medida a la de los varones: en la ciudad solo existía una escuela de instrucción primaria para niñas. Para 1852 había seis escuelas primarias, solamente una de ellas era para niñas.⁶³⁴ Dos años después, la situación no había mejorado; se fundaron escuelas para varones en el Montecillo, Tequisquiapam y Santiago del Río, pero seguía existiendo una escuela para niñas.⁶³⁵

Desde la fundación de la Escuela Normal hasta 1863, las condiciones políticas, sociales y económicas no fueron las mejores para que la educación normalista se estabilizara. Después de la muerte de Pedro Vallejo, el primer director de la institución, quienes lo precedieron no permanecieron mucho tiempo en el cargo, debido, sobre todo, a

⁶³² M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, pp. 103-104.

⁶³³ C. Ramos, *La nueva historia, el feminismo...*, p. 19. Scott señala que estos roles son construcciones culturales que se crean socialmente para establecer roles apropiados para las mujeres y para los hombres. J. Scott, *Género e historia*, p. 53.

⁶³⁴ M. Muro, *óp. cit.*, p. 115.

⁶³⁵ *Ibid.*, p. 119.

las dificultades que implicaba cobrar el sueldo con regularidad: Bibiano Casamadrid duró cinco meses en el cargo, y Francisco Pascual, que toleró un poco más, cerca de un año.⁶³⁶

En este periodo terminaron sus estudios 26 estudiantes varones y una mujer, Josefa Negrete: sin embargo, la institución no tenía posibilidades para certificar los estudios de los recién egresados; algunos recurrieron a la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México, para ser examinados; otros, incluyendo a la profesora Negrete, debieron esperar hasta 1861 o 1862 para obtener el título.⁶³⁷ En 1861, Agustín Rico, Anastasio Leija, José Refugió Ortiz y Josefa Negrete, profesores de esta generación, ya laboraban en las escuelas de la ciudad; los dos primeros en la Escuela No. 1; Ortiz, en la Escuela No. 3, y Negrete, en la Escuela No. 4.⁶³⁸ Un año después, Negrete seguía al frente de la misma escuela, pero ya ejercía la carrera con el título de profesora de primer orden, el cual obtuvo con mención honorífica especial, reconocimiento que fue difícil de dictaminar para una mujer.⁶³⁹

Las condiciones para que Negrete lograra examinarse en la institución potosina empezaron a construirse en 1858, cuando Vicente Chico Sein, con el objetivo de mejorar la instrucción primaria en todo el estado, tomó la decisión de uniformarla. Para lograrlo estableció la Junta Inspector de Instrucción primaria, a la cual le otorgó autonomía y autoridad. De ella dependerían las juntas subalternas establecidas en el estado. En este decreto, emitido el 4 de julio de 1858, también estableció que era una necesidad la creación de una Escuela Normal para varones y otra para señoras. Con esta iniciativa, se planteó la posibilidad de que la Escuela Normal, fundada años antes, se cerrara por algún tiempo. Al parecer, durante la gestión administrativa de Chico Sein se reorganizó la institución y estuvo en posibilidades de certificar los estudios de sus egresados. Con este decreto también se comprobó que la idea de formar profesores de ambos sexos seguía presente en las reformas educativas de algunos gobernadores. Pasarían diez años más para que la idea de una Escuela Normal para mujeres se concretara.⁶⁴⁰

Antes de que esto sucediera, algunas mujeres seguían incursionando en la educación normalista. Las profesoras que terminaron sus estudios y obtuvieron su título después de Negrete fueron: de primer orden, la señorita María Rodríguez, y de segundo orden,

⁶³⁶ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 118.

⁶³⁷ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado ...*, s/p

⁶³⁸ M. Muro, *óp. cit.*, p. 134.

⁶³⁹ M. Muro, *óp. cit.* p. 135

⁶⁴⁰ M. G. García, *Reglamento para uniformar...*, pp. 7-12.

Francisca Ramírez.⁶⁴¹ En 1865, egresó Juliana Nieto.⁶⁴² Entonces eran pocas las mujeres que lograban terminar la carrera de profesora, aunque la situación con los varones tampoco era muy diferente: en 1864 los varones titulados fueron siete, tres de primer orden, dos de segundo y uno de tercero; en 1865, la misma cantidad. Los profesores y profesoras titulados que egresaban de la institución eran pocos e insuficientes para cubrir las necesidades educativas de la misma ciudad.⁶⁴³

En 1868 se fundó la Escuela Normal para profesoras. Muro señaló la necesidad de una institución con estas características; primero, por las continuas solicitudes de profesoras tituladas que enviaban las juntas subalternas del interior del estado, peticiones que la junta inspectora no podía cumplir siquiera con las escuelas de la capital;⁶⁴⁴ segundo, la preparación académica de las profesoras evitaría la instrucción empírica de las niñas y empezarían a desaparecer las profesoras que solo se dedicaban a enseñar con el silabario de San Miguel y el catecismo del padre Ripalda.⁶⁴⁵

Manuel Muro, quien presidía la junta inspectora en 1868, identificó también objetivos de carácter social. La Escuela Normal para Profesoras ofrecía a la mujer dos beneficios: el desarrollo de un amplio campo para buscar “honradamente su subsistencia” y la adquisición de conocimientos avalados por un título que la autorizaba para ejercer el magisterio. En ambos objetivos estaba implícito que a la profesión podían acceder las mujeres de diferentes clases sociales, las que subsistirían con el salario que se les pagaría, y las que no necesitaban un salario, pero deseaban una instrucción superior. Para las primeras, el salario resultaría complementario al del hombre, ya que no sería suficiente para sostener una familia por sí sola. Para las segundas, poseerían conocimientos de una instrucción superior y podrían utilizarlos cuando tomaran la decisión de dedicarse a la enseñanza.⁶⁴⁶

⁶⁴¹ Francisca Ramírez fue ayudante en la Escuela número 4, de la que Josefa Negrete fue directora en 1861 y 1862. M. Muro, *óp. cit.*, pp. 134, 144.

⁶⁴² *Ibid.*, p. 147.

⁶⁴³ En último año asistieron a las escuelas públicas de San Luis 1082 niños y 845 niñas. *Ibid.*, p. 148.

⁶⁴⁴ Manuel Muro formaba parte de la Junta que en ese año aprobó la creación de la Escuela Normal para profesoras. M. Muro, *óp. cit.*, p. 164.

⁶⁴⁵ Manuel Muro, *óp. cit.*, p. 164.

⁶⁴⁶ En este sentido, el salario de la mujer y el hombre también crean diferencias; mientras que el de él implica al mismo tiempo subsistencia y reproducción, el de la mujer únicamente tiene el primer significado. Scott señala que el salario del hombre, por una parte, le compensa la prestación de su fuerza de trabajo; por otra, le da el estatus de creador de valor en la familia. Esto último es lo que los hombres temen perder cuando una mujer trabaja. J. Wallach Scott, *La mujer trabajadora...*, p. 440

La Escuela Normal de profesoras representaba actividades con rasgos similares a las que las mujeres desarrollaban en el hogar, pero también, el acceso a un salario. La relación entre ambas escuelas determinaría después que el salario de la profesión fuera en general bajo; para las mujeres, aún menor al que recibían los hombres. Económicamente la formación de profesoras era una inversión conveniente para el Estado, pues le resultaba más barata que la instrucción de los varones y con mayor compromiso en su tarea.⁶⁴⁷

El trabajo remunerado tenía para las mujeres un significado más amplio: se les otorgaba “el permiso” para laborar fuera del hogar y la retribución, aunque mínima, era la oportunidad de tener conciencia de sí mismas, de su individualidad y de lo que eran capaces de hacer.⁶⁴⁸ En las décadas siguientes, las profesoras no solo se desempeñaron como ayudantes en las escuelas, sino también dirigieron escuelas públicas, obtuvieron cátedras en la Escuela Normal de Profesoras, algunas dirigieron la institución que las había formado como docentes, asistieron a Congresos de Educación, formaron parte de comisiones educativas y escribieron poemas. Las que tenían recursos económicos establecieron escuelas particulares.

La fundación de la Escuela Normal representó, para las hijas de familias de clase media, la oportunidad de asistir a una institución educativa; en ese momento era la única oportunidad de educación para las mujeres. Trabajar como profesoras, para algunas de ellas, era probablemente un propósito que nunca estuvo presente, pero sí pretendían obtener una preparación especializada y un título.

La asistencia a la institución normalista de un gran número de jóvenes de clase media ponía en duda el objetivo del gobierno sobre la expansión de la instrucción de primeras letras a la niñez femenina. Más bien parecía responder a la necesidad de una escuela postprimaria para las mujeres de esa clase social. El mismo Muro señaló que varias señoritas, después de obtener el título, no tuvieron la necesidad de abrir un establecimiento, menos de laborar en escuelas públicas, pero al poseer los conocimientos estaban preparadas

⁶⁴⁷ Sarmiento se inclina por la instrucción de la mujer en el magisterio, principalmente porque se le puede pagar un sueldo menor al de un hombre maestro: “las mujeres, no tienen como los hombres ocupaciones más productivas que las que les proporciona la enseñanza, y para mejorar, la que administra la municipalidad y sostiene el erario, debe aumentarse el número de las maestras, más que el de los maestros, porque aquellas cuestan menos, son más permanentes en el ejercicio de su profesión y más aptas para la parte de la enseñanza pública que les sería confiada”. Ministerio de Justicia e Instrucción..., p. 89.

⁶⁴⁸ Amartya K Sen, *Género y conflictos*..., p. 66.

para hacerlo cuando fuese necesario. Lo anterior tiene sentido si consideramos las cifras de las mujeres tituladas de 1863 a 1899:

Tabla 4.1.

Profesores y profesoras titulados de 1863-1899						
<i>Primer orden</i>		<i>Segundo orden</i>		<i>Tercer orden</i>		<i>Totales</i>
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres 117
66	135	38	81	13	2	Mujeres 218

Fuente: Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, 1910, pp. 250-255.

Los datos muestran que en este periodo la mayoría de los profesores y profesoras se inclinaban por los estudios de primer orden, aunque destaca la preparación intelectual de las mujeres: 81 estudiaron el nivel superior. Había 48 por ciento más profesoras de primer orden que varones; una proporción similar se observa en cuanto los profesores y profesoras tituladas de segundo orden. Sin embargo, eran ellos quienes dirigían la instrucción pública en el estado y ellas representaban el grupo más numeroso de profesoras preparadas. De acuerdo con estas cifras y con la opinión de Strober y Tyack, “las mujeres enseñan y los hombres mandan”.⁶⁴⁹ Aunque en 36 años, el promedio anual de profesoras tituladas era bajo, solamente seis, el de los varones era mínimo, 1.8.

La intervención del Estado y de la élite social en la organización de la Escuela Normal de profesoras fortaleció la idea de que el objetivo central de su creación fue de índole social y político. En 1871, la Junta inspectora determinó que la profesora Negrete dejara la dirección de la institución normalista; la sustituyó la profesora Juliana Nieto, directora de la Escuela de niñas número 2. Esta decisión no fue bien recibida por la población, debido al prestigio de la profesora Negrete; pero no hubo marcha atrás, cuando menos en los meses siguientes.⁶⁵⁰ Para 1880, Josefa Negrete dirigía nuevamente la institución. Durante esta segunda gestión se mejoraron las instalaciones del edificio y se mejoró el plan de estudios de la carrera.⁶⁵¹ Aunque se desconoce la clase social de Nieto, la

⁶⁴⁹ S. Acker, *Género y educación...*, p. 18.

⁶⁵⁰ M. Muro, *op. cit.*, p. 172.

⁶⁵¹ Centro de Estudio Ramón Alcora, Discurso de la profesora Negrete en la Inauguración de la Escuela Normal de Profesoras, pp. 36-39.

decisión de otorgarle la dirección de la Escuela Normal no correspondió a sus habilidades administrativas y como profesora.

4.2. La Escuela Normal de Profesoras

La existencia de dos Escuelas Normales no fue motivo suficiente para que las autoridades estatales se comprometieran con la mejora académica de la educación normalista. En 1872, los conocimientos que los estudiantes recibían en ambas instituciones eran apenas un poco mayores a los impartidos en las escuelas de instrucción pública. Con acciones como esta empezó a gestarse el desprestigio de la carrera y a generarse los bajos salarios para los profesores. En este periodo fue escasa la matrícula de las instituciones normalistas; en algunos años, la asistencia a ambas instituciones fue apenas un poco mayor a la docena de estudiantes.⁶⁵²

No sería hasta el gobierno de Carlos Díez Gutiérrez cuando la instrucción pública en el estado empezaría a estabilizarse. En 1877 se comenzó a subsanar algunos de los principales problemas educativos de la ciudad; el área rural tendría que esperar más tiempo debido a necesidades de las escuelas primarias, la creación de la Escuela Objetiva, la de párvulos, algunas escuelas para adultos y una para adultas, el mejoramiento de los edificios escolares y acondicionamiento del edificio de la Escuela Normal para profesores. Finalmente, en 1879 se prestó atención a la Escuela Normal para profesoras. En ambas instituciones normalistas se rehabilitaron los espacios físicos. La Escuela Normal de Profesoras lucía así en 1880, en el momento de la reinauguración del edificio:

A la izquierda del zaguán se halla la clase de Filosofía, iluminada por dos ventanas con cristales deslumbrados que dan a la calle y por dos puertas, de las que una, da al primer patio. A este sigue una especie de galería, cuyos techos están sostenidos por tres arcos góticos, que vistos desde la entrada dan un hermoso aspecto. La pared de la derecha de este pasillo es de cristal y da entrada a la clase de física, a cuyo fondo hay una grande estantería para guardar los aparatos. Al extremo de la galería de la que hemos hablado, se extiende el segundo patio, no tan amplio como pudiera desearse; pero muy pintado y embaldosado. A la derecha, se halla el salón general de estudios que sirve a la vez de clase de matemáticas, y

⁶⁵² Manuel Muro señala que de 1849 a 1963 habían terminado sus estudios de profesorado 26 profesores; algunos fueron examinados en la ciudad de México por la compañía Lancasteriana. M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, pp. 249-250.

el cual está alumbrado y ventilado por tres elegantes puertas góticas En el fondo del patio está la dirección, perfectamente alfombrada y amueblada y un pasillo de arcos ojivales que conducen al tercer patio, donde se encuentran las habitaciones de los criados. La recomposición de este local, importó la suma de \$1398. 25.⁶⁵³

Al acto de reinauguración del edificio asistieron el gobernador Carlos Díez Gutiérrez; el presidente de la Junta Inspectora, Francisco de P. Segura; algunos diputados; la directora de la Escuela Normal, profesora Josefa Negrete; profesores y profesoras; algunas personas de la sociedad, y las estudiantes de la institución. En nombre de estas últimas habló la estudiante Aurelia Amaya. En este evento ya destacaba en los discursos la importancia que empezaba a tener la educación de la mujer, además de que en ese momento era el único espacio de educación superior donde las mujeres podían desarrollar sus habilidades intelectuales y morales. Asimismo, la descripción del edificio y los materiales que se otorgaron a las estudiantes evidencia que la institución estaba situada en un edificio elegante y bien amueblado.⁶⁵⁴

Junto con la inauguración del edificio se dio a conocer a la opinión pública que un año antes se habían incrementado los ramos de estudio para la mujer, con las materias de Física, Matemáticas y Lógica; se explicó que para el desarrollo adecuado de las clases se compraron los aparatos necesarios. Los profesores que atenderían estas materias tendrían conocimientos superiores: los licenciados José María Aguirre y Fierro, Ignacio Arriaga y el ingeniero Francisco Ávalos. Al finalizar el curso, los resultados de los exámenes superaron las expectativas y el interés de las jóvenes por cursar la carrera se incrementó.⁶⁵⁵

En 1879, en pocos días se inscribieron más de 70 alumnas, más del doble que en los años anteriores. Este hecho fue trascendental en la educación de las mujeres: se transitaba de una educación doméstica a ramos que habían estado vedados para las mujeres; el incremento de la matrícula, después de introducir estos cursos, muestra el interés y el deseo de las mujeres por una preparación intelectual superior. Otro de los rasgos que destaca fue la impartición por profesores, si no especialistas en los ramos, sí preparados en un nivel más alto, y no profesores normalistas. Estas pueden ser algunas de las razones que propiciaron la feminización del magisterio.

⁶⁵³ Centro de Estudios Ramón Alcora, Inauguración de la Escuela Normal..., p. 9.

⁶⁵⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁶⁵⁵ *Ibid.*, p. 8.

4.2.1. Mujeres que dirigieron la Escuela Normal de profesoras

Después de la gestión de Josefa Negrete, en 1884 tomó las riendas de la institución la profesora Guadalupe Vázquez Castillo, mujer joven, que se desempeñó en ese puesto por once años. Durante su gestión se publicó un texto similar al que orientó la formación normalista de los varones; en este caso, describía específicamente las características de la carrera de profesora, entre ellas estaba la exposición detallada de las materias exclusivas para las mujeres: Costura y Economía Doméstica. El texto se denominó “Limites e indicaciones metodológicas”.⁶⁵⁶

Vázquez Castillo dejó la dirección para asumir un puesto como directora de una escuela primaria pública y para establecer una escuela particular de instrucción superior para mujeres. De 1895 a 1911, la Escuela Normal para profesoras estuvo bajo la dirección de la profesora Refugio Marmolejo,⁶⁵⁷ quien hizo sus estudios en la Escuela Normal para profesoras; en 1880 era profesora de la institución, en 1885 se desempeñaba como directora de la Escuela Primaria número 2, por lo que se infiere que trabajaba y estudiaba al mismo tiempo.⁶⁵⁸

En 1911, la sustituyó la profesora Ana María Berlanga, hermana del recién nombrado primer director general de Educación Primaria. El nombramiento de la profesora Berlanga pudo estar influido por este hecho. Además, también propuesta por su hermano, asistió como delegada al Tercer Congreso de Educación Primaria, en 1912. Las profesoras Ana María Berlanga y Estefanía Castañeda fueron las únicas mujeres que asistieron a este Congreso, de un total de 49 asistentes.⁶⁵⁹

Para abril de 1913, Berlanga había dejado la ciudad, y la profesora Ángela Martínez ya se desempeñaba en el puesto de directora de la Escuela Normal de Profesoras. A su gestión le correspondió la etapa más aciaga e inquietante del periodo revolucionario: la fusión de la Escuela Normal con el Instituto Científico y Literario. Además, le tocó reorganizar la institución después de la clausura de 1914. En 1915, último año de existencia de la Escuela Normal de profesoras, se convenció a la profesora Guadalupe Vázquez Castillo para que se hiciera cargo de nuevo de la dirección de institución; es probable que el

⁶⁵⁶ F. Hernández, *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato...*, pp. 186-187.

⁶⁵⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 3.

⁶⁵⁸ F. Hernández, *óp. cit.*, p. 68.

⁶⁵⁹ *El Porvenir Escolar*, 30 de noviembre de 1912, núm. 18.

fin fuera regresarle a la institución su antiguo prestigio. Era una tarea difícil, porque prácticamente no existía un presupuesto para la educación y no se trataba solo de una reorganización, sino prácticamente era volver a iniciar.

4.2.2. Proceso de ingreso

Las diferencias en la formación que recibían varones y señoritas en las Escuelas Normales de San Luis Potosí evidenciaban las diferencias que el Estado estableció en la formación de profesores varones. Aunque la inversión monetaria fuera más onerosa y la participación del Estado más directa y eminentemente política, los resultados no siempre fueron halagadores: desde los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX, en general, el número de profesoras tituladas fue mayor al de los varones titulados. Una inversión más alta en la formación de los profesores era muestra del interés del gobierno por atraer aspirantes varones a la carrera magisterial, fundamentada probablemente en la idea de que los profesores varones eran los más adecuados para la instrucción de los niños varones. Años después, ante la feminización del magisterio, parecía que no había otra opción que delegar también a las profesoras la instrucción de los niños mayores, aunque esto no sucedería hasta después del movimiento revolucionario.

La formación de los profesores y profesoras entrañaba, desde los proyectos educativos tanto del Porfiriato como de la Revolución Mexicana, diferencias explícitas entre hombres y mujeres.⁶⁶⁰ La intervención directa del Estado porfirista en la formación de profesores y profesoras concretó las diferencias entre ambos sexos mediante el establecimiento de prácticas, prerrogativas y acciones que privilegiaron la formación masculina a través de diversos mecanismos.

El predominio del enfoque biológico en la construcción cultural sobre la mujer guiaba la asignación de roles en la sociedad. En la Escuela Normal de Profesoras se reprodujo este enfoque en las actividades cotidianas de la institución, en sus aulas, en las escuelas de práctica, así como en la administración y organización de la institución.

Una de estas acciones fue el proceso de ingreso. Aunque en las leyes de educación se especificaba con claridad que debía aplicarse en los mismos términos para cada uno de

⁶⁶⁰ Las diferencias creadas por el género se refieren a creencias sobre la feminidad y la masculinidad como atributos mutuamente exclusivos y que otorgan a la masculinidad más respeto y recompensa social y económica. N. Stromsquist, *Políticas educativas...*, p. 56.

los sexos, en la práctica no era así. Para los varones las acciones estaban normadas y su cumplimiento tenía mayor rigor: selección y convencimiento de estudiantes varones para realizar la carrera de profesor, firma de contrato de aprendizaje ante el jefe político del partido, firma de ingreso al internado y otorgamiento de prendas y libros. En las mujeres no existió este proceso; una de las ausencias más notorias fue el contrato de aprendizaje; en su lugar, las mujeres debían presentar la autorización del padre de familia para realizar estudios de magisterio.⁶⁶¹

En el perfil de las estudiantes de la Escuela Normal para Profesoras, específicamente en los últimos años del Porfiriato y hasta 1915, año en que ésta institución desapareció, se exigían los siguientes requisitos:

a) La mayoría de las alumnas tenían recursos económicos, si no abundantes, cuando menos estaban por encima de las condiciones económicas de pobreza en que vivía gran parte de la población, incluyendo a la mayoría de los estudiantes varones de la Escuela Normal de profesores.⁶⁶² Esta condición hizo innecesario un proceso de reclutamiento; las mujeres llegaban solas a la única institución que ofrecía educación superior para las mujeres. No era necesario estimular económicamente a las mujeres.

b) La corta edad fue otro de los rasgos que fue constituyéndose como parte del perfil magisterial. Es probable que con este requisito se tratara de responder a la inversión estatal en la educación normalista, pues menor edad de ingreso significaba más tiempo en el trabajo docente. Era un requisito explícito en las leyes de educación de 1884 y 1912; en la primera se contemplaba un rango de 12 a 16 años; en la segunda, de 16 a 20 años. Era difícil que se cumpliera esta disposición ante la demanda de profesoras. En el mismo edificio, niñas de once años de edad convivían con señoritas de 20 o más; algunas de las mayores ya se desempeñaban como ayudantes en las escuelas primarias públicas y necesitaban terminar sus estudios para obtener un mejor sueldo,⁶⁶³ como María Rodríguez,

⁶⁶¹ F. Hernández, *óp. cit.*, p. 71.

⁶⁶² Julia Varela señala que el maestro se ha caracterizado por un bajo estatus acorde con una función poco o nada estimada y pero remunerada. Une dos de los rasgos de los estudiantes de magisterio, el origen rural y la ocupación del padre, ambos, además de las opiniones de los alumnos, los sitúan en un estatus bajo. J. Varela y F. Ortega, *Los estudiantes de las Escuelas...*, p. 148.

⁶⁶³ Algunas de las estudiantes ya laboraban en las escuelas primarias públicas mientras terminaban sus estudios, como Josefa Negrete y María Rodríguez.

quien en 1861 era ayudante de la Escuela número 4. En 1899, un gran número de profesoras todavía laboraba sin título en las escuelas públicas, sobre todo las foráneas.⁶⁶⁴

c) Un certificado de buena salud fue otro de los requisitos; en él debía explicitarse la ausencia de enfermedades contagiosas. El certificado médico avalaba condiciones de salud idóneas para realizar estudios de magisterio. Un certificado de salud señalaba:

Certifica que la señorita, Leonor Villanueva, está vacunada, no padece actualmente enfermedad contagiosa alguna, y está en cabal posesión de sus facultades intelectuales y por consiguiente apta para sus estudios. Firma el Dr. Francisco Bermúdez, el 2 de enero de 1914.⁶⁶⁵

Es novedoso encontrar que la estudiante estaba vacunada. Este es un dato relevante y poco frecuente en los certificados de salud de los estudiantes en ese entonces, que evidencia la incorporación en la sociedad de las campañas de salud. La vacunación evitaba el temor a las frecuentes epidemias que ocurrían en la ciudad y era muestra de la incorporación de la ciudad a la modernidad. El certificado era garante de que no se padecían enfermedades contagiosas y, sobre todo, de que eran pocas las posibilidades de contraerlas.

d) El último requisito era un determinado nivel de instrucción primaria. La diferencia en la instrucción entre las mismas niñas implicaba desigualdad. Era evidente en la diversidad de instituciones de egreso de las estudiantes que algunas provenían de colegios, otras de escuelas públicas, certificadas y recomendadas por sus profesoras. En un certificado de la Escuela Primaria número 2, “la profesora de Instrucción Primaria Elemental y Superior María Trinidad Infante, certifica que la niña Estela Robledo terminó bajo su dirección la instrucción primaria del 5°. Año, mereciendo la aprobación de los jurados calificadores en las materias respectivas”.⁶⁶⁶ El 5° grado significaba que la estudiante había realizado los cursos de la escuela primaria elemental y de la escuela primaria superior.

En 1899, el artículo 60 de la Ley reglamentaria del Artículo 104 de la Constitución del Estado estableció, como único requisito para ingresar a la Escuela Normal de

⁶⁶⁴ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, pp. 227-246.

⁶⁶⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 3.

⁶⁶⁶ *Idem*.

profesoras, la comprobación de estudios hasta el segundo grado de Instrucción Primaria.⁶⁶⁷ Este reglamentó no se aplicó por completo, pues las jóvenes seguían comprobando su salud con un certificado escolar y las edades de las señoritas no cambió en extremo.

Cabe mencionar que el reglamento mostró que las señoritas no estaban obligadas a laborar en las escuelas públicas. En algunos casos, la preparación que recibían en la Escuela Normal de profesoras solo formaría parte de su cultura general.

4.2.3. El internado de la Escuela Normal

En la Ley de 1884 se decretó la organización de las Escuelas Normales. En ambas escuelas se determinó el establecimiento de un internado, aunque, en el caso de los varones, la organización se complementó con un régimen militar. En la Escuela Normal de profesoras, la estructura directiva se conformaría por una directora, una subdirectora y una prefecta; todas tendrían que ser mujeres y solamente una de ellas tendría la obligación de habitar en la institución.⁶⁶⁸

Los catedráticos varones podían laborar en cualquiera de las instituciones normalistas, no así las catedráticas, quienes solo podían hacerlo en la Escuela Normal de profesoras, aunque no eran muchas. En 1899, la planta docente de la Escuela Normal de profesoras estaba conformada por la directora Refugio Marmolejo, Juana Torres y Guadalupe Covarrubias como ayudantes; los catedráticos fueron Miguel Morett, Jorge R. Malpica, Sara Ortiz, Miguel Vázquez, Francisca Ontañón, José de Jesús Jiménez, Ignacio Castro, Gregorio Barroeta, Pedro N. Rentería y José María Aguirre. Las pocas mujeres que formaban parte de esta institución eran profesoras normalistas de primer grado, y se desempeñaban en la parte directiva y una como ayudante; los varones que atendían las cátedras eran licenciados, ingenieros y doctores.⁶⁶⁹

El internado funcionó por veintiocho años. En los primeros años del siglo XX, la cantidad de estudiantes internas no era muy grande; hubo años en que la asistencia era menor a 20 alumnas. Los padres buscaban la educación de las señoritas en un

⁶⁶⁷ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. XIII.

⁶⁶⁸ Ley reglamentaria del Artículo 104 de la Constitución del Estado. M. Muro, *Historia de la Instrucción Pública...*, p. XI.

⁶⁶⁹ M. Muro, *óp. cit.*, p. 229.

establecimiento confiable y seguro, aunque no todas parecían tener deseos de convertirse en profesoras.

En el establecimiento convivían dos tipos de alumnas internas: las que habían obtenido una beca de gracia por parte del gobierno y las internas cuyos gastos eran solventados por sus padres. Al igual que en la Escuela Normal de varones, había alumnas de primera clase y de otras. Al parecer, la diferencia no radicaba completamente en la clase social, sino que se centraba en el aprovechamiento académico de las estudiantes.

El costo que pagaban los padres de las estudiantes internas parecía no ser tan importante para ellos. De los documentos encontrados se infiere que algunos padres podían pagarlo muy bien. Esta modalidad evitó que el establecimiento tuviera problemas económicos tan graves como en el internado de varones; solamente en 1910, la profesora Marmolejo externó la necesidad de que se ampliara el número de dormitorios ante el excesivo número de estudiantes internas admitidas, aunque en ese año solo había 18 alumnas internas de un total de 128 estudiantes de la matrícula.⁶⁷⁰

Una diferencia sustantiva en el ingreso al internado fue la intervención directa del gobierno en el otorgamiento de becas. La autorización era competencia exclusiva de la Secretaría de General de la sección de la Instrucción Pública, la cual enviaba la notificación a la directora de la Escuela Normal. Sin embargo, el número de becas que se otorgaban a la institución normalista fueron pocas con respecto de las concedidas a los varones. En el periodo de 1895 a 1902, el promedio de mujeres internas pensionadas fue de 5.8. En 1902, solo se otorgaron dos becas. Durante el Porfiriato, el internado de la Escuela Normal de Profesoras era para las mujeres más pobres y para quienes podían pagarlo.⁶⁷¹

4.2.3.1. Estudiantes internas, internas pensionadas, pensionistas y externas

La incorporación de las mujeres a actividades diferentes a las realizadas en el hogar empezó a gestarse a mediados del siglo XIX. En el estado, la primera mujer que obtuvo un título de profesora de primer orden fue Josefa Negrete. En 1868, la Escuela Normal de profesoras proporcionó a las mujeres la posibilidad de realizar estudios superiores a la instrucción de primeras letras y la oportunidad, aunque mínima, de acceder a un salario. Veinte años después, el Instituto Científico y Literario establecería la carrera de partera. Para 1899 ya

⁶⁷⁰ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, años 1900-1912, Caja 3.

⁶⁷¹ F. Hernández, *óp. cit.*, pp. 72-73.

existían las carreras de Medicina, Leyes, Ingeniería, Ensayadores y apartadores, Farmacia y Parteras. Después de diez años, solo 16 mujeres habían obtenido el título de partera.⁶⁷² Profesora y partera no estaban relacionadas con producir; más bien se situaban en una profesión que otorgaba un servicio, actividades que, además, tenían similitudes con las que las mujeres realizaban tradicionalmente: el cuidado de los niños.

Las funciones que la sociedad le otorgaba a ambas profesiones se sustentaron en las características naturales de la mujer, lo que significaba que las mujeres habían nacido con dones especiales, en el caso de las profesoras, para la enseñanza de los niños pequeños. La incorporación de las mujeres en la profesión magisterial no fue difícil, ya que durante mucho tiempo fue la única opción educativa. Esta elección, aunque forzada para las mujeres que podían ingresar a la institución, no era una alternativa para la mayoría de las mujeres de escasos recursos.

Esta situación puede comprobarse con el escaso número de becas que se otorgó a la institución, a pesar de que el número de estudiantes mujeres, respecto al de varones, ya era alto en los últimos años del Porfiriato. En algunos ciclos escolares, en el mismo periodo, la matrícula de la institución podía ampliarse a más de cien estudiantes; la mayoría de ellas no representaban un gasto oneroso, aún era menor al invertido en los varones. Ni aún en estas condiciones se abrió la posibilidad de ampliar el número de becas.

En Veracruz, las autoridades educativas criticaban la excesiva matrícula de señoritas en la Escuela Normal con el argumento de que ocupaban los lugares que estaban destinados a los varones, aunque éstos no se interesaran por la profesión.⁶⁷³

En San Luis Potosí, el escaso número de becas provocó que a la Escuela Normal asistieran quienes poseían recursos económicos. Para las mujeres pobres estaba vedado. En esta entidad, la formación normalista de las mujeres representó la posibilidad de preparar una gran cantidad de profesoras sin una inversión de igual magnitud. No obstante, el Estado no tenía la certeza de que todas las profesoras que obtuvieran el título se dedicaran a la profesión.

⁶⁷² El destino de la mujer era uno, el mismo para todo el sexo femenino: la maternidad y el matrimonio. Para lograrlo, la naturaleza le había otorgado ciertas características: dulzura, paciencia, limpieza y pudor, suficientes para educar a sus hijos. S. San Román, *La incorporación de la maestra...*, p. 10.

⁶⁷³ S. García, "Profesoras normalistas del Porfiriato...", p. 209.

De las 218 profesoras tituladas hasta 1899, solo ejercían la profesión en las escuelas públicas urbanas y rurales 71 profesoras; de ellas, 15 lo hacían como ayudantes y 57 desempeñaban la profesión sin título. Esto significaba que de la instrucción pública seguían encargándose las profesoras que requerían de un sueldo para sobrevivir y las profesoras sin instrucción normalista: el Estado formaba profesoras que no trabajarían para el Estado y el empirismo seguía imperando en las escuelas públicas, sobre todo en las foráneas.

Tabla 4.2

Profesoras en servicio en 1899				
<i>Directoras</i>		<i>Ayudantes</i>		
1er. orden	2º. Orden	1er. orden	2º. Orden	Directoras y ayudantes sin título
43	13	5	10	57

Fuente: Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, pp. 227-246.

Más de la mitad de las profesoras tituladas en primero, segundo y tercer orden no ejercían la profesión en la escuela pública y algunas establecieron una escuela particular. Una gran parte de profesoras no ejerció la profesión. En este periodo cuando menos se comprobaron dos situaciones: más de la mitad de las mujeres que estudiaron para profesoras no lo hicieron para subsistir, pues su objetivo fue la instrucción superior. De las profesoras en servicio, 44 por ciento no tenía título. Igual que los profesores varones, las mujeres que ejercieron la profesión fueron las de escasos recursos.

Las señoritas podían ingresar a la institución con carácter de externa, interna, interna pensionada y pensionista. Cada una de estas modalidades tenía un estatus diferente: las primeras acudían a recibir instrucción y podían regresar al domicilio de su familia o de los tutores que las representaban en la ciudad; las segundas pagaban una pensión de 120 pesos anuales, a cubrirse en bimestres durante todo el año, y tenían derecho a las mismas atenciones que las pensionadas, o mejores porque aportaban directamente el monto de su estancia en el internado; las terceras, las menos numerosas, habitaban en el internado al recibir beca de gracia, y los gastos por ropa, útiles y libros eran solventados generalmente

por el gobierno del estado;⁶⁷⁴ finalmente estaban quienes recibían solo la pensión para cubrir sus gastos escolares. Todas las modalidades de becas juntas representaban una mínima parte del número de estudiantes que asistían a la institución, ya que la mayoría acudía en calidad de externas.

La revolución cambió esta situación. Tal vez, como señala Vaughan,⁶⁷⁵ la escuela se convirtió en una institución que no solo enseñaría a leer y escribir, sino también aportaría a los individuos una nueva forma de ver el mundo y a su patria. En este sentido, las acciones de los gobiernos revolucionarios iban encaminadas a incorporar a los grupos sociales desfavorecidos durante el Porfiriato en la dinámica de una vida social más justa, en este caso, en una de las áreas más diferenciadoras: la educación.

Al tomar posesión de la DGEP, Berlanga decidió ordenar el sistema de becas en las Escuelas Normales; el primer paso fue retirarlas hasta que los estudiantes comprobaran una situación económica que impidiera la continuación de los estudios y, por lo tanto, ameritara su concesión. Hombres y mujeres realizaron escritos solicitando que se les restituyeran las becas que poseían antes de 1911 y que fueron suspendidas por la revolución. El 12 de abril de 1912, el secretario de la DGEP envió el siguiente oficio mediante el que autorizaba a una de las estudiantes la continuidad de la beca:

Dispone el señor gobernador que la señorita Gila Méndez, siga disfrutando la beca que tiene concedida en la Escuela Normal de Profesoras. Transcripción que se hizo a esa dirección en la misma fecha y que hoy se repite a fin de que respetando la suprema disposición no se pongan obstáculos a la interesada para que siga disfrutando la gracia concedida.⁶⁷⁶

A diferencia de los estudiantes varones, cuando menos en los primeros años del siglo XX, si los padres querían que sus hijas estudiaran la carrera de profesoras en calidad de internas, algunos optaban por pagar. En 1905 y 1906 solamente diez de ellas tuvieron el carácter de internas pensionadas. Algunas de las internas pagaban su estancia en la institución, por lo que sus condiciones eran diferentes.⁶⁷⁷ Era muy clara la perspectiva que el gobierno tenía de la educación de las mujeres: la inversión económica debía ser mínima. La alta demanda

⁶⁷⁴ Además de víveres, se les proporcionaba ayuda con su uniforme; por lo tanto, la Normal establecía nexos con negocios dedicados a la confección de ropa. F. Hernández, *óp. cit.*, p. 69.

⁶⁷⁵ M. K. Vaughan, *Women School Teachers in the Mexican Revolution*. ..., p. 88

⁶⁷⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5.

⁶⁷⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900- 1912, Caja 3.

y posterior inscripción a la institución les daba la razón: no era necesario otorgar un número alto de becas para las mujeres porque no era necesario estimular la profesión.

En 1910 ingresaron 128 estudiantes, 97 de ellas lo hicieron en carácter de externas, solo 18 tenían estatus de interna. No se aclara cuántas eran pensionadas y de tres no se tiene información. En 1911, la matrícula de la Escuela Normal de Profesoras fue de 107 estudiantes, 83 de ellas aprobaron los exámenes, y nueve se separaron de la institución. En este ciclo escolar ingresaron a primer grado 16 señoritas, 11 en calidad de internas pensionadas; un año después, aumentó la matrícula y se duplicó el número de estudiantes becadas.⁶⁷⁸

A partir de 1912, el número de señoritas becadas aumentó considerablemente y se mantuvo la figura de alumna interna no pensionada:

Le acompaño a la presente, mi En. No. 923, a su favor y cargo del sr. Gregorio de la Maza, por la cantidad de \$21. 00, cuya cantidad corresponde a la colegiatura, por el presente mes o próximo mes de abril, cuya cantidad reciba Ud. De conformidad. \$ 20 por la colegiatura y un peso, me hará favor de entregárselos a mis hijas, 50 centavos a cada una. Ruego a Ud. Mucho, señorita se sirva indicarle a Sara, me escriban cada ocho días para saber de ellas, pues en todo este mes no he recibido carta de ninguna de las dos, ni tengo noticia alguna, favor de indicarme como se encuentran. Firma Ponciano Tristán, 31 de marzo de 1913.⁶⁷⁹

En 1913, veinte pesos mensuales como colegiatura era una cantidad que no cualquier persona podía pagar. En este caso, por dos estudiantes, Ponciano Tristán pagó 240 pesos anuales. Las hijas tenían el estatus de internas dentro de la institución, pero no pensionadas.⁶⁸⁰ El tono de la carta muestra que el dinero no era problema; más bien lo que preocupaba era el desapego de las hijas hacia el padre.⁶⁸¹

En la Escuela Normal de Profesoras, uno de los recursos frecuentemente utilizado para obtener una beca fueron las recomendaciones, peticiones de los padres o solicitudes de

⁶⁷⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1912, Caja 4.

⁶⁷⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5.

⁶⁸⁰ Hay 150 mil trabajadores de minas y fundiciones que reciben menos dinero por el trabajo de una semana que un minero norteamericano de la misma clase por un día de jornal; hay treinta mil operarios de fábricas de algodón cuyo salario da un promedio menor de 60 centavos diarios; 250 mil trabajadores domésticos cobran salarios entre dos y diez pesos al mes; 40 mil soldados reciben menos de cuatro pesos al mes. Los trabajadores del campo percibían de 25 a 50 centavos, no más que eso. T. Keneth, *México bárbaro*, pp. 75-77.

⁶⁸¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1912, Caja 4.

las mismas jóvenes. Por ejemplo, “Emilio Compeán solicitó una beca de gracia para su hija, el gobierno del estado se la otorgó el 20 de diciembre de 1912, días después, se envió un oficio similar al padre de Ramona Juárez en Tancanhuitz, en el cual se le notificó que se le había concedido a su hija una beca de gracia”.⁶⁸² En ninguno de los dos oficios se mencionó si las señoritas estaban de acuerdo o no; los padres realizaban los trámites.

Durante el Porfiriato, la insuficiencia de becas no fue razón para aminorar el interés de las mujeres por los estudios de magisterio. Esta tendencia continuó en el periodo revolucionario, pero entonces en otras circunstancias. El 2 de enero de 1912 se notificó a la directora de la Escuela Normal de Profesoras que el gobernador había otorgado becas a las señoritas Victoria Ramiro, Ignacia Méndez y Silveria Reyes.⁶⁸³ Dos semanas más tarde, con el propósito de fortalecer la carrera del magisterio, Berlanga se comprometió a otorgar 100 becas para la Escuela Normal de Profesores y 50 para la de señoritas. En un oficio dirigido al director de la Escuela Normal, profesor Alfredo Uruchurto, señaló:

El señor Gobierno del Estado, inspirado en las mejores intenciones de fomentar la carrera del magisterio, ha concedido 100 becas para los alumnos de la Escuela Normal y cincuenta para las alumnas, y habrá pues, oportunidad de acceder a la solicitud de los interesados que deseen ingresar a las filas de la causa de la educación popular. Confiando en su patriotismo y en su amor a la niñez, esta Dirección espera que Ud. colabore efectivamente en su obra de propaganda y ennoblecimiento de la carrera del Maestro de escuela.⁶⁸⁴

Lo anterior constata la continuidad de las diferencias entre hombres y mujeres en relación con la asignación de becas y la preferencia que se tenía por los varones, después de un movimiento revolucionario y de una Ley de Educación que promovía avances educativos, pedagógicos y sociales. Aunque eran los varones quienes necesitaban mayor estímulo. Berlanga abrió la puerta de las instituciones normalistas a un número considerable de aspirantes de origen humilde; la condición principal era el compromiso con la niñez y la educación popular. Desde su perspectiva, la educación popular era la que estaba destinada a los desposeídos. Los estudiantes normalistas debían poseer un gran amor a la patria y a la niñez, lo que representaba un enorme compromiso moral.

⁶⁸² AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5.

⁶⁸³ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

⁶⁸⁴ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

En el caso de las mujeres, la educación normalista se convirtió en una oportunidad de estudio para las mujeres de escasos recursos. La respuesta de las mujeres no se hizo esperar: no solo se agotaron las cincuenta becas que se destinaron en un inicio; se otorgaron cinco becas más, que tampoco fueron suficientes; en total se otorgaron 55. Con los hombres no se cubrieron las cien becas.

En enero de 1913, el primer gobierno revolucionario, a través de la Dirección General de Educación Primaria, continuó apoyando decididamente la educación de las mujeres que se inclinaban por la carrera magisterial. Se amplió el número de modalidades de apoyo económico: además de alumnas internas pensionadas, habría becadas, quienes tendrían medias becas y pensionadas. Esta clasificación ampliaba el margen de estudiantes con apoyo económico. En ese año se otorgaron 16 becas, una media beca y 13 pensiones. En los días siguientes se pidió a la directora de la Escuela Normal que admitiera como alumnas internas a las señoritas Raquel y Rebeca González, Margarita y Clementina Céspedes, María Saldaña e Inés Vega. De las primeras, la autorización vino directamente del gobierno estatal; de las segundas, de la DGEP.⁶⁸⁵ En marzo del mismo año, días después de la partida de Berlanga, Ignacio Álvarez envió nuevamente un oficio a la directora notificándole que se autorizaban 25 becas más. En total se otorgaron 80 becas a la Escuela Normal de profesoras en el lapso de dos ciclos escolares.

En el mismo año, la Escuela Normal de Profesoras seguía funcionando, aunque las condiciones eran muy difíciles. La matrícula aumentó a 185 estudiantes, a pesar del contexto de inestabilidad y violencia. El entusiasmo entre jóvenes de ambos sexos en diferentes lugares del estado por la carrera hizo frecuente la inscripción de hermanos en las escuelas normales: varón y mujer o ambas mujeres en la misma institución.⁶⁸⁶ El acceso de las mujeres al magisterio estuvo limitado para las mujeres pobres durante todo el Porfiriato. La Revolución alentó a las señoritas en la búsqueda de una forma de vida diferente; por múltiples razones, éstas, con el apoyo de sus familias, esperaban la oportunidad de una preparación académica y actividades alternas al hogar.

⁶⁸⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5,

⁶⁸⁶ AHBECENE, Administración Académica, Sección Alumnos, Registros de inscripción y matrícula escolar, año de 1903 a 1915, Caja 31.

Tabla 4.3

<i>Año</i>	<i>Alumnas internas y externas de 1909 a 1915</i>				
	<i>Total</i>	<i>Externas</i>	<i>Internas</i>	<i>Pensionadas</i>	<i>Bajas</i>
1909	91	71	19	1	
1910	128	97	18		
1911	107				21
*1912	147	68	46	15	
**1913	185				33
**1914	129				43
***1915	47	2	44	1	

Fuente: AHBECENE.⁶⁸⁷

*Falta una hoja de la inscripción.

** En la matrícula no se señala el carácter en la institución.

*** Solo están inscritas estudiantes de 1er. Grado.

Tres años más tarde, en 1915, 93 por ciento de las señoritas asistían con carácter de alumnas internas pensionadas, en pleno movimiento armado, y después de que las Escuelas Normales transitaron por el Instituto Científico y Literario, durante algunos meses, solo estaban inscritas 47 estudiantes. Es probable que el caos revolucionario y la posibilidad de ingresar al Instituto Científico y Literario durante la fusión propiciaron que la población varonil de la Escuela Normal para Profesores disminuyera hasta casi desaparecer, y que este haya sido uno de los factores que favoreció aún más la feminización del magisterio, junto con el interés de las mujeres por el estudio.

En el cuadro comparativo No. 19 de las becas otorgadas a hombres y mujeres durante el Porfiriato y la Revolución muestra las diferencias, cuando menos en tres aspectos: según el sexo, la clase social y el periodo histórico.

En relación con el sexo, las diferencias son muy claras; aun cuando la población de estudiantes mujeres era más alta en comparación con los varones, el número de becas era muy bajo: en los siete años, el promedio de becas otorgadas a los estudiantes varones fue de 351, es decir, 87 por ciento; mientras que de 834 mujeres, solo se otorgó beca a 26 por ciento de ellas. Las razones pueden sustentarse en la clase social y la inclinación por el magisterio: para los varones, la beca representaba un estímulo para el ingreso a la carrera,

⁶⁸⁷ *Idem.*

ya que la mayoría de ellos eran de escasos recursos; es probable que la mayoría de las mujeres no necesitasen la beca porque sus familias podía costear la carrera, por lo tanto, solo un pequeño porcentaje de estudiantes de pocos recursos accedían a la carrera

Tabla 4.4.

Estatus de los estudiantes en las Escuelas Normales						
Año	Totales		Internos		Externos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1909	71	91	52	19	19	71
1910	70	128	52	18	18	97
1911	52	107	48	11	4	96
1912	74	147	71	46	3	68
1913	31	185	31	80	0	105
1914	6	129	6		0	
*1915	47	47	47	44	0	2

*Falta información de una estudiante.

En cuanto al periodo y lo administrativo en la ruptura con el régimen porfiriano, la educación normalista femenina fue fuertemente impulsada con el otorgamiento de becas, lo que para mujeres de clases sociales desprotegidas significó la posibilidad de acceso a la Escuela Normal.

4.2.3.2. Origen social: Hijas de comerciantes y empleados⁶⁸⁸

Muro⁶⁸⁹ señaló que la Escuela Normal de Profesoras, desde su apertura, dio cabida a señoritas que pertenecían a familias distinguidas. Una primera interrogante al respecto fue qué quería decir con ello. La respuesta se encontró en el registro de las ocupaciones de los padres, madres o tutores; las condiciones económicas de las familias eran diversas si consideramos la profesión, el oficio o el empleo que desempeñaban, aunque en ese tiempo era difícil adjudicar a cada ocupación una determinada remuneración o estatus. Por

⁶⁸⁸ Bourdieu ubica el origen social como el factor que tiene mayor influencia en la determinación de las desventajas sociales en la educación superior. El origen social es, de todos los determinantes, el único que ejerce su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de experiencia de los estudiantes y en primer lugar a sus condiciones de existencia. P. Bourdieu, *Los herederos...*, p. 26.

⁶⁸⁹ Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública...*, p. 164.

ejemplo, los padres que se dedicaban a la agricultura tanto podrían ser trabajadores de una hacienda como administradores de ellas. Otro caso fueron las hijas de los profesores, quienes a pesar de que tenían una profesión, sus ingresos económicos eran raquíticos.

Para analizar este rubro, las ocupaciones se agruparon en seis rangos, con base en elementos comunes; verbigracia, en 1910, en el rubro de profesiones se consideraron doctores, ingenieros, licenciados, filarmónicos y tenedores de libros; en el de empleados, secretario, militar, teniente y empleado; en el de oficios, rebocero, carrocer, carpintero, impresor, encuadernador, costurera, sastre, albañil, talabartero y sobrestante.⁶⁹⁰ Aunque la mayoría de las familias de las señoritas parecía no tener recursos económicos considerables, algunas tenían lo suficiente para sostener hasta dos hijas en el internado. La mayor parte no podían erogar tal gasto o no necesitaban habitar en el internado, así que buscaban estudiar como externas; las familias encontraron el apoyo con familias conocidas. Inherente a la condición económica, puede deducirse que el nivel sociocultural de las familias tampoco era mínimo, pues estaban en un rango de alfabetizados a profesionistas, aunque en forma escasa. En el cuadro estadístico puede percibirse que la condición sociocultural de los padres correspondía a una casi exacta reproducción de la vida social porfiriana: muy pocos podían acceder a una educación que fuera más allá de la alfabetización, algunos estaban en ese nivel y la mayoría que no podía enviar a sus hijos a estudiar no aparece en las estadísticas.

Tabla 4.5.

Año	Ocupaciones de padres de familia						
	Profesión	Oficio	Profesor	Comercio	Empleado	Agricultor	T.
1909	4%	22%	5%	15%	3%	1%	
1910	4%	22%	9%	16%	7%	.7%	
*1911	—	—	—	—	—	—	107
1912	—	—	—	—	—	—	147
1913	—	—	—	—	—	—	185
1914	5%	19%	3%	21%	13%	2%	129
*1915		19%	15%	4%	17%	6%	47

⁶⁹⁰ Hombre que gobierna y vigila a cierto número de trabajadores. Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>

Elaboración propia con base en AHBECENE.⁶⁹¹ Las cantidades no consideran ciento por ciento a las estudiantes; falta información.

*Solo están inscritas estudiantes de 1er. Grado.

Las estudiantes que se mantuvieron constantes en la Escuela Normal de profesoras provenían de familias cuyos padres se dedicaban al comercio o desempeñaban un oficio; fueron pocas aquellas cuyos padres tenían una profesión, y no estaba clara la cantidad de estudiantes de escasos recursos, aunque hay un pequeño margen de probabilidades, ya que no se hacía el registro de todas las estudiantes, pues en la matrícula de algunas de ellas no aparece este dato. En 1910 asistieron 20 hijas de comerciantes, 24 hijas de personas que desempeñaban un oficio, 11 de profesores, nueve de empleados y solo tres de profesionistas: una hija de doctor, una de licenciado y una de ingeniero.

En el periodo de 1911 a 1913, las nuevas autoridades educativas no registraron en la matrícula la ocupación de los padres ni el origen territorial de las estudiantes, debido al cambio de organización de la institución. La profesora Ana María Berlanga asumió la dirección de la Escuela Normal de Profesoras, y en 1911 se inscribieron 107 estudiantes; un año después, 147; 1913 fue un año relevante, se inscribieron 185 señoritas. En estos años no se registró la ocupación de los padres; fueron los años en que Berlanga dirigió la educación en el estado y dio apertura, mediante el impulso de becas, a los estudiantes con menores recursos. En 1914 disminuyó la población estudiantil a 129; la configuración de las ocupaciones de los padres no cambió, la mayoría de las categorías aumentaron, las únicas que disminuyeron fueron profesores y agricultores.

La clausura de la Escuela Normal de Profesores un año antes repercutió en el aumento de estudiantes en la Normal de profesoras; mientras que la matrícula de la Escuela Normal de profesores en 1913 era de 33, en la de profesoras se inscribieron 185. Al siguiente año se inscribieron solo ocho estudiantes varones; en la de profesoras, 129. Era claro que la decisión de fusionar ambas escuelas normales en el Instituto Científico y Literario se tomó con base en los problemas que tenía la Escuela Normal de Profesores con el gobierno del estado, y no por lo que pasaba en la Escuela Normal de Profesoras.⁶⁹²

⁶⁹¹ AHBECENE, Administración Académica, Sección Alumnos, Registros de inscripción y matrícula escolar, año de 1903 a 1915, Caja 31.

⁶⁹² AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de inscripción y matrícula, año 1893-1919, Caja 32.

En la incorporación de las Escuelas Normales al Instituto Científico y Literario, las dos instituciones normalistas tuvieron pérdidas. Los meses que duró esta situación influyó en el dinamismo que habían provocado las iniciativas de Berlanga. En los últimos tres años había aumentado considerablemente la matrícula en la Escuela Normal de Profesoras: pocos meses antes de la fusión, la Escuela Normal de Profesoras tenía 129 alumnas; al separarse del Instituto, solo regresaron 47 estudiantes a primer grado. Seguramente, para las estudiantes, el ambiente en el instituto resultó muy hostil; asistirían a un espacio en el que los estudiantes varones se sentían privilegiados, al menos por dos motivos: la mayoría tenía otro status social y las carreras que estudiaban tenían mayor prestigio; ambos hacían ver a los estudiantes de profesorado con menor valor. Aunque, también en este contexto, las mujeres seguían siendo mayoría. Prácticamente, las escuelas normales se quedaron sin estudiantes: la de varones conservó ocho alumnos y las mujeres desaparecieron. Al respecto, Jesús Alderete señaló que la Escuela Normal de profesoras “fue víctima de los prejuicios sociales, y los padres de familia se vieron obligados a retirar a sus hijas de la escuela”.⁶⁹³

Aunque drástica y con objetivos ajenos a la educación, la fusión representó el primer intento para que estudiantes de ambos sexos convivieran en un edificio común. Aun cuando el número de mujeres era muy alto, la sociedad no estaba preparada para la coeducación.

La reapertura de las Escuelas Normales en enero de 1915 no fue igual para ambas instituciones. La reinauguración de Nueva Escuela Normal de Profesores, el 5 de enero de 1915, fue todo un acontecimiento al que acudieron las autoridades educativas del estado. Seguía al frente de la institución el profesor Abel Gamiz. Sobre la Escuela Normal de Profesoras no hay información. Cinco años después del inicio de la revolución maderista, el perfil económico de las estudiantes de la escuela normal de profesoras cambió: en 1915 se inscribieron 47 estudiantes de nuevo ingreso; no se reinscribieron las jóvenes que cursaban los grados superiores; desaparecieron de la institución las estudiantes provenientes de familias en que los padres tenían ocupaciones que habían predominado en el Porfiriato: comerciantes y profesionistas; se fortaleció el ingreso de las hijas de empleados, profesores y de los que se dedicaban a un oficio (minero, carpintero, albañil, costurera).

⁶⁹³ J. Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...*, s/p.

4.2.3.3. Origen territorial de las estudiantes: Estudiantes urbanas y rurales

En San Luis Potosí, una de las diferencias entre profesoras y profesores, la cual se configuró durante el Porfiriato y empezó a cambiar durante la Revolución, fue el origen territorial de los estudiantes: los varones eran de origen rural y las mujeres eran de origen urbano. La causas seguían siendo las mismas: el poco interés de los jóvenes que vivían en los centros urbanos por la profesión, que orillaba a los gobiernos a buscar aspirantes en las poblaciones del interior del estado; mientras que las mujeres que radicaban en la ciudad o en las poblaciones más grandes del estado encontraban en la Escuela Normal la única oportunidad de estudiar.⁶⁹⁴ Para los varones, el origen rural tenía otras implicaciones; por una parte, con patrones culturales rurales arraigados y tradicionales, tenían que desarrollar habilidades para adaptarse a un medio desconocido, el urbano; situación que se agravaba por el ingreso a una escuela internado con régimen militar. Por otra parte, el desarraigo de su tierra de origen podría soportarse con algunas expectativas; probablemente, para algunos estudiar magisterio creaba una visión de movilidad social,⁶⁹⁵ lo cual, al parecer, no sucedía con las mujeres.⁶⁹⁶

La Escuela Normal de profesoras creó prestigio como buena institución dedicada a la educación de las mujeres, más que formadora de profesoras. Esta reputación traspasó las fronteras del estado. Así, las estudiantes normalistas tenía tres orígenes territoriales: diferentes estados de la república, el interior de la entidad y la ciudad de San Luis Potosí. Por ejemplo, en 1903, en la población de estudiantes para profesores y profesoras ya era un hecho que la profesión se había feminizado: de un total de 118 estudiantes mujeres, 33 por ciento radicaba en la ciudad, 42 por ciento venía del interior del estado, principalmente de las regiones centro y altiplano (Cedral, Matehuala, Catorce, Guadalcázar, La Paz y Salinas); 14 señoritas provenían de lugares como Aguascalientes (2), Zacatecas, Coahuila, Guanajuato, Yucatán (2), Nuevo León, Jalisco, Durango, Querétaro y de la ciudad de México. Es notoria la asistencia de algunas jóvenes de estados vecinos como Zacatecas y

⁶⁹⁴ Considerando la conformación política del estado, en él se establecen categorías de urbanidad y ruralidad en los partidos del estado.

⁶⁹⁵ J. Varela y F. Ortega, *Los estudiantes de las Escuelas...*, p. 147.

⁶⁹⁶ El origen territorial de los estudiantes de magisterio es otro de los rasgos que caracterizan la profesión docente y que de alguna manera determinaron el poco prestigio y la reducida remuneración que se le asigna. De manera general se ubica a los estudiantes de las escuelas normales, independientemente del género, como originarios del medio rural. *Ibid.*, p.147.

Guanajuato; ambos tenían una escuela normal para señoritas, casi con la misma antigüedad que la escuela normal potosina.⁶⁹⁷ En cuanto el origen territorial de los varones, la mayoría provenía de la ciudad capital, de la Huasteca y 11 por ciento de diferentes estados de la república.⁶⁹⁸

Tabla 4.6.

<i>Año</i>	Regiones de origen de las estudiantes						
	<i>San Luis Potosí</i>	<i>Centro</i>	<i>Media</i>	<i>Huasteca</i>	<i>Altiplano</i>	<i>Otros estados</i>	<i>Total</i>
	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	Núm.	
1903	39	14	8	9	19	14	118
1909							
1910							
*1911	4			6	3	3	16
1912							147
1913							185
1914							128
*1915	26	1	7		12		47

Fuente: AHBECENE.⁶⁹⁹

*Solo están inscritas estudiantes de 1er. Grado; una no dio estos datos.

Las cantidades no coinciden porque algunas estudiantes no daban esta información.

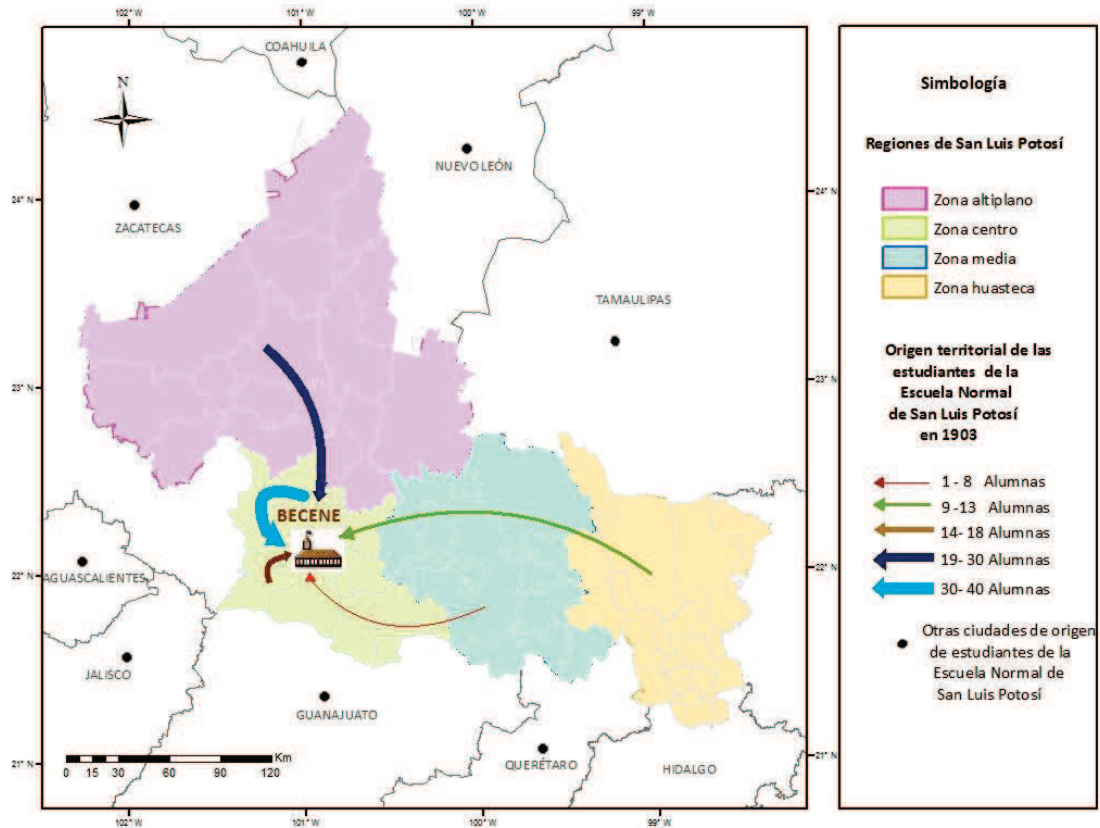
El asiento del lugar de procedencia de las estudiantes no fue un dato constante en el registro que realizaba la institución; solo se recabó información de algunos años: 1903, y de 1911 a 1915 en el periodo revolucionario, con excepción de 1912. Los datos de 1903 coinciden con la gran cantidad de becas y de pensiones otorgados en el mismo año, periodo gubernamental del ingeniero Blas Escontría, y que no volvieron a repetirse hasta 1912, ya bajo una administración estatal revolucionaria.

⁶⁹⁷ El decreto de fundación de la Escuela Normal de Zacatecas fue firmado el 4 de marzo de 1825; la institución no abrió sus puertas hasta septiembre del año siguiente. AHENMAC, Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.

⁶⁹⁸ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de inscripción y matrícula, año 1893-1919, Caja 32.

⁶⁹⁹ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Registro de inscripción y matrícula, año 1903 a 1915, Caja 31.

Mapa No. 5 Origen regional de las estudiantes en 1903

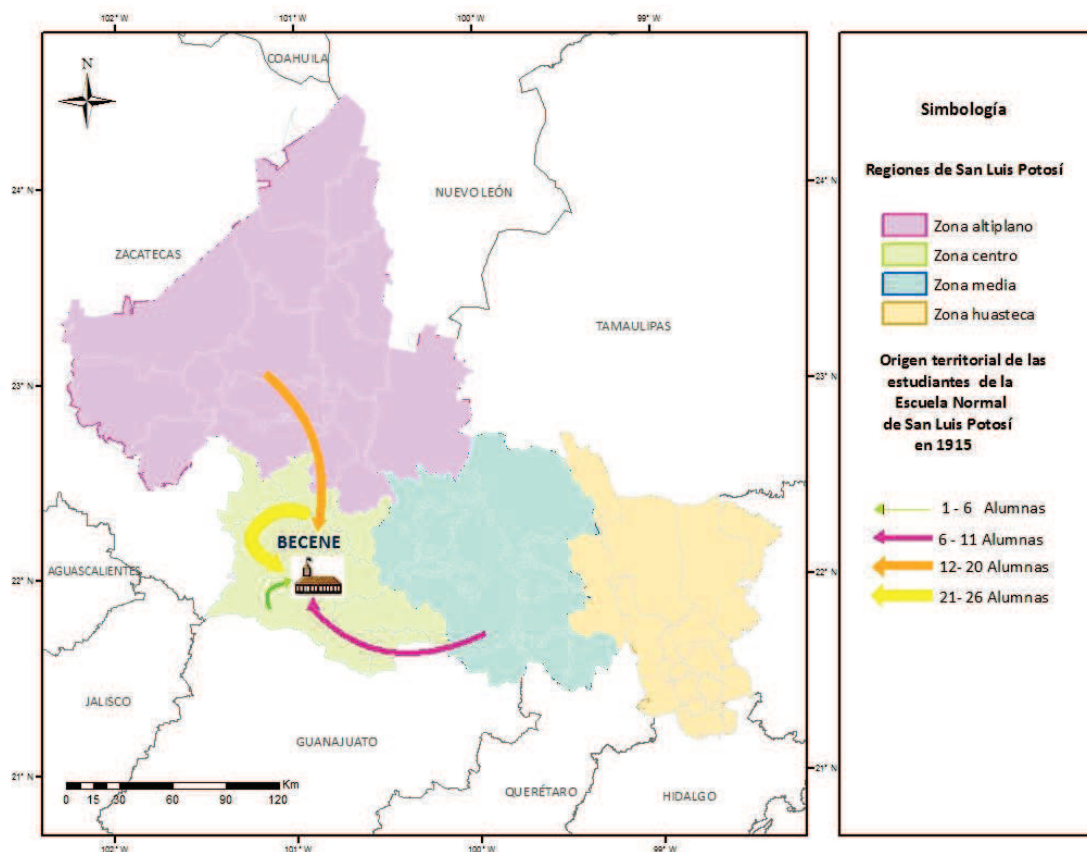


Fuente: AHBECENE. Sección Administración escolar. Subsección Alumnos Serie Matrícula 1903

La apertura a estudiantes de las distintas regiones del estado y de otros estados siguió en 1911, cuando la presencia de señoritas de la Huasteca se incrementó y dejaron de asistir de la zonas centro y media. En 1913 y 1914, años que se destacaron por el aumento de estudiantes, las jóvenes que se inscribieron venían de la región centro, principalmente de la ciudad de San Luis Potosí. Un año después, la nueva Escuela Normal de Profesoras prácticamente era urbana: 55 por ciento de las estudiantes radicaban en la ciudad de San Luis Potosí. Matehuala y Cerritos fueron los lugares que predominaron en esta etapa, con seis y cuatro estudiantes, respectivamente. Después de pertenecer al Instituto Científico y

Literario⁷⁰⁰ por cerca de medio año y de un periodo de reorganización, al iniciar 1915 solo 47 estudiantes se inscribieron a primer grado. Este año fue uno de los más inestables políticamente en el estado.

Mapa No. 6 Número de estudiantes por región



Fuente: AHBECENE. Sección Administración escolar, Subsección Alumnos, Serie matrícula, Año 1903.

La revolución cambió el estatus de las mujeres en la Escuela Normal de Profesoras. Se podría definir como una institución que en el Porfiriato educaba a las mujeres como profesoras, pero su prestigio se centraba más en que era la única institución de instrucción superior para las mujeres. El impulso que Berlanga dio a la educación normalista en 1912 abrió las puertas de los estudios de magisterio a estudiantes con un origen social más plural,

⁷⁰⁰ J. Alderete señala que la Escuela Normal para Profesoras fue víctima de los prejuicios sociales y los padres de familia se vieron obligados a retirar a sus hijas de la institución. Jesús Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado ...s/p*.

incluyendo el territorial; aunque, en el caso de las mujeres, la mayoría seguía siendo del medio urbano.

4.2.3.4. Edades de las estudiantes: De niñas a señoritas

Los requisitos para ingresar al magisterio, tanto para varones como para mujeres, eran los mismos: en la ley de 1884, la edad no debería bajar de doce años ni pasar de diez y seis; en la Ley de 1912, la mínima era de 16 y máxima de veinte años. A pesar de que en ambas leyes las especificaciones en este sentido estaban muy claras, no se cumplieron en ninguna de las dos instituciones; en la Escuela Normal de Profesores, el escaso interés de los jóvenes en cursar la profesión y la alta demanda de docentes motivaron que el gobierno implementara algunas estrategias, como la capacitación de jóvenes profesores en servicio que no tenían el título: se les permitía inscribirse en la institución para obtenerlo. En una época, la institución implementó horarios nocturnos para facilitarles el estudio; por consiguiente, algunos sobrepasaban la edad.

Tabla 4.7.

Año	Edades de las estudiantes													
	Más 30	Más 20	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	s/e 701	Total
1909		5	5	9	13	7	10	10	17	14	1			91
1910		2	5	12	6	10	14	22	26	17	6	1		121
*1911							1	7	4	2	1		1	16
1912				3	12	14	23	11	9	10	2			84
1913														
1914														
*1915			1	3	3	4	7	8	13	4			4	47
Total		7	11	27	34	35	55	58	69	47	10	1	5	

Elaboración propia con base en AHBECENE.

*Solo están inscritas estudiantes de 1er. Grado.

Algunas de las estudiantes no tenía su edad en el registro.

⁷⁰¹ AHBECENE, Administración Académica, Sección Alumnos, Registros de inscripción y matrícula escolar, año de 1903 a 1915, Caja 31.

En la Normal de profesoras ocurrió lo mismo, aunque en menor medida. Las autoridades educativas tenían toda la intención de que ingresara a la institución todo aquel que mostrara interés por el magisterio, con independencia de la edad; en el caso de las mujeres, también, pero de forma más limitada.

Durante el Porfiriato, las edades de las estudiantes eran diversas; convivían niñas, adolescentes y señoritas muy jóvenes. Había muy pocas mayores de 20 años; probablemente, la mayoría ya estaban casadas a esta edad. Recién egresadas de la escuela primaria, tampoco era la opción, pues, en general, tomaban la decisión de ingresar a la institución después de los trece años y dejaban de interesarse en la profesión después de los 18 años. El grupo más numeroso de estudiantes estaba en el rango de 13 a 16 años. La Escuela Normal de profesoras era de adolescentes. Este era un motivo para el cuidado excesivo por parte de las directoras normalistas. Asimismo, la corta edad, al igual que con los varones, propiciaba la posibilidad de formar su carácter y su moral.⁷⁰²

En los años posteriores a la Revolución, las edades de la mayoría de las estudiantes se estaba entre 13 y 19 años; desaparecieron las estudiantes mayores de veinte años y las niñas menores de 11 años. En ambos periodos, las egresadas de la institución con mayor edad tendrían 23 años, y las más jóvenes, apenas 17. Este pudo ser un impedimento para que las mujeres establecieran un compromiso de trabajo con el Estado, pues eran demasiados jóvenes para trabajar como profesoras foráneas, y en la ciudad no había suficientes escuelas para que todas trabajaran.

Por ello, el ingreso y permanencia de jovencitas de estas edades en la Escuela Normal estaba más relacionado con la aspiración personal a una preparación académica, no siempre con el anhelo, tanto de los padres como de las mismas jóvenes, de convertirse en profesoras. En este tiempo, la profesión era una elección forzada;⁷⁰³ era la única oportunidad de preparación diferente a la instrucción primaria para las mujeres. En estas circunstancias, por el momento de ingreso y por la edad de las estudiantes, era difícil pensar que había disposición para convertirse en profesoras, aunque no hay documentos que

⁷⁰² Uno de los rasgos de la mujer porfiriana era su irreprochable comportamiento moral, que debía ser construido y cuidado por la familia, pero también por la escuela y, en este contexto, por las profesoras de la escuela normalista. C. Ramos, *Señoritas porfirianas...*, p. 155.

⁷⁰³ Si la elección de la carrera de magisterio era estimulada para los varones, para las mujeres era prácticamente la única elección si tenían la intención de estudiar. Las mujeres suelen estar condenadas a las facultades de letras y ciencias que preparan para una profesión docente. P. Bourdieu, *Los herederos...*, p. 19.

evidencien presión de la familia para que las estudiantes ingresaran a la institución, tampoco hay elementos para pensar lo contrario, en algunos casos.

Por otro lado, las mujeres se apropiaban de la relación magisterial con su naturaleza, en particular por la creencia de que tenían dones especiales para el cuidado de niños, además del deseo de convertirse en profesoras.⁷⁰⁴ Después de los primeros años de la revolución, una característica de las edades de las señoritas que asistían en 1915 a la Normal coincide con el caso de los varones: se redujo la matrícula de jóvenes y señoritas mayores de 18 años; los estudiantes de nuevo ingreso tenían un rango de 12 a 16 años.

4.2.3.5. Movilidad de las estudiantes durante la carrera

En el periodo de gobierno de Porfirio Díaz, el control de las estadísticas era meticuloso. En la Escuela Normal de Profesoras, el registro por grado de las estudiantes que cursaban la carrera evidencia una enorme movilidad, que pudo estar influida por diferentes factores, entre los que podían encontrarse: la diferencia en la cantidad de estudiantes que ingresaban y las que terminaban sus estudios, el aparente entusiasmo en el primer grado, la deserción en el segundo y las pocas jóvenes que se atrevían a cursar los dos años de educación superior. Particularmente relevantes son el primero y sexto grados, divididos en dos carreras: de primero a cuarto grados como profesores de educación elemental; quinto y sexto, profesores de educación superior. En el primero se observa un elevado número de estudiantes que ingresaban por primera vez; al año siguiente, al inscribirse para cursar el segundo grado, una drástica disminución de casi 50 por ciento.⁷⁰⁵ A partir de tercero y cuarto grados se aprecia una mayor constancia en la asistencia de las estudiantes, aunque persistía el abandono de los estudios de al menos dos o tres estudiantes por grado, y sobre todo, el escaso número de estudiantes que terminaban la carrera.

De 1912 a 1915, la movilidad de las jóvenes no era solamente entre los grados, lo era también en la institución; podían retirarse un año y regresar al siguiente. Durante este

⁷⁰⁴ Sarmiento considera que las mujeres son idóneas para enseñar a niños pequeños y para la enseñanza rudimentaria. Con enseñanza rudimentaria se alude en específico al periodo en el que se estaban sentando las bases de un sistema de educación, es decir, una instrucción básica que tenía como propósito la enseñanza de las primeras letras. Desde esta perspectiva, las maestras se contentarían con salarios más reducidos que los hombres, “pues ninguna de sus industrias manuales pueden producirles igual retribución”. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre educación secundaria y normal*.

⁷⁰⁵ AHBECENE, Administración Académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31

periodo, dos de las causas eran los problemas políticos y el alto nivel de inseguridad. Las cifras de ingreso a partir de 1912 hasta 1915 fueron impactantes y consistentes en algunos grados, en específico hasta el tercero o cuarto grados. No así en el número de estudiantes que terminaban los estudios y el tipo de carrera que elegían: generalmente profesora de educación elemental. En 1913, 1914 y 1915 dejó de cursarse la carrera de educación superior.⁷⁰⁶ La diferencia entre el ingreso y el egreso de cualquiera de las dos carreras era abismal; aunque, la segunda prácticamente era obviada. Dos podrían ser las causas: una, elevar el nivel académico de las estudiantes no era necesario ya que se dedicarían a la enseñanza de niños pequeños y niñas, por lo que el nivel superior de la escuela primaria se le asignaba a los varones; dos, las posibilidades económicas y la voluntad de los padres para seguir costearo una carrera en la que no estaban seguros de que sus hijas trabajarían. Esta situación se hizo evidente desde fines del siglo XIX, cuando la cantidad de estudiantes con título de primer grado era muy alta.⁷⁰⁷ En la tabla también puede inferirse que el alto nivel de deserción en ambas escuelas normales determinaría el estatus de los profesores y profesoras en la educación primaria pública: una reducida cantidad de profesores y profesoras titulados y un alto nivel de ayudantes que no había terminado sus estudios.

Tabla 4.8.

Año	Distribución de las estudiantes por grados						Total
	6°	5°	4°	3°	2°	1°	
1909	0	13	17	12	17	32	
1910	6	16	12	15	18	61	128
*1911						16	107
1912	2	12	13	24	22	57	147
1913			22	24	53	85	185
1914			24	30	48	27	129
**1915						47	

Elaboración propia con base en AHBECENE.⁷⁰⁸

*Solo están inscritas con todos los datos estudiantes de 1er. Grado.

⁷⁰⁶ AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31

⁷⁰⁷ M. Muro, *Historia de la instrucción pública...*, pp. 245-253.

⁷⁰⁸ AHBECENE, Administración Académica, Sección Alumnos, Registros de inscripción y matrícula escolar, año de 1903 a 1915, Caja 31.

****En la reinauguración de la Escuela Normal solo se inscribieron las que cursarían primer grado.**

En ambas escuelas normales era frecuente que los estudiantes cursaran la carrera de magisterio, que tenía una duración de cuatro años; con este título ya se podía ejercer en una escuela pública. Muy pocas se arriesgaban a cursar dos años más; quienes lo intentaban renunciaban al finalizar el quinto grado. La mayoría de las profesoras, de 1863 a 1899, obtuvieron su título de primer orden.

Una amplia inversión de tiempo en la carrera de magisterio no coincidía con los sueldos que los profesores y profesoras devengarían al ejercer su profesión. La preparación normalista de algunos años les era útil a los varones para desempeñar bien un trabajo en cualquier establecimiento comercial o burocrático. No sucedió lo mismo con las mujeres; probablemente, la mayoría volvían a su hogar al dejar la escuela, aunque algunas, años más tarde, se contrataban como ayudantes, y aunque desempeñaran el cargo por muchos años, no podrían ser directoras.

Para las estudiantes pobres, la falta de recursos económicos era un motivo frecuente para que optaran por la carrera de profesora, en la que se invirtiera menos tiempo, o para no concluir la carrera. Un ejemplo lo vemos en la carta de un padre a la Directora de la Escuela Normal en 1909: “Mi hija Refugio le ha escrito a su mamá manifestándole que ya no puede continuar sus estudios hasta obtener el título de primer orden, tal vez por razones que tenga, en mi carencia de recursos para ayudarla como se debiera”.⁷⁰⁹ Salvo 1906 y 1908, años en los cuales diez estudiantes terminaron la educación superior, y las 13 estudiantes que egresaron en 1912, eran pocas las jóvenes que terminaban su formación como profesoras. En los últimos años de la primera década del siglo XX egresaron de la institución once estudiantes.⁷¹⁰

4.2.4. Las alumnas que dejaban la Escuela Normal

A las estudiantes que dejaban la Escuela Normal no se les señaló con el concepto de desertión que se aplicó a los varones que realizaban la misma acción. A las mujeres se les denominaba “separadas” de la institución, aunque no siempre era sinónimo de expulsión.

⁷⁰⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1909, Caja 2.

⁷¹⁰ SYPBA, Congreso de 1910.

Eran separadas por la familia, por la misma escuela, por la insuficiencia de su preparación y por su decisión.

Era frecuente que las estudiantes se separaran de la institución, aunque año con año se incrementaba el número de estudiantes que ingresaban por primera vez. Las causas de la separación de la escuela estaban relacionadas con múltiples factores, como la administración personal del esfuerzo que suponía la selección de las materias que querían o podían cursar en cada año escolar; si esta actividad no se hacía con pericia, podría ocasionar que en los últimos años se acumularan; el estricto sistema de examinación y las condiciones que vivían como integrantes de una familia (cuidado de familiares enfermos, cambio de residencia, autorización de los padres, obediencia a decisiones familiares, bajas calificaciones) y los problemas económicos familiares.⁷¹¹

Además de la separación definitiva de la Escuela Normal, la impuntualidad e insistencia de las estudiantes eran actitudes frecuentes que obstaculizaban el trabajo académico. En primer lugar estaba la salud; en segundo lugar, las obligaciones y cuidados de personas cercanas a la familia y, finalmente, las circunstancias de inseguridad y violencia que se vivía. No era raro que la salud de la mujer fuera considerada como un obstáculo, si no en relación con su dedicación y aprovechamiento escolar, cuando menos con las inasistencias. Algunas de los malestares que impedían la asistencia de las estudiantes a la escuela tenían su origen en las características biológicas de la mujer, como la menstruación, “problemas” que eran comprensibles en determinados días del mes,⁷¹² otros síntomas como el dolor de cabeza, los nervios o desmayos relacionados con enfermedades.

Generalmente, era la madre quien explicaba la causa de la inasistencia o la falta de puntualidad. Los medios para hacerlo eran el recado y la carta personal, que con frecuencia se escribían el mismo día que la estudiante tenía la “necesidad” de faltar a clase; por ejemplo, el 31 de julio de 1913, una estudiante escribió a Angelita Martínez, directora de la institución, “en ella pide la disculpe por no asistir el día de hoy a la escuela ya que

⁷¹¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1912, Caja 4.

⁷¹² En Argentina se consentía que las jóvenes faltaran a clase durante los días menstruales, ya que era comprensible. Se autorizaba una ausencia mensual de las alumnas en edad púber por razones fisiológicas “que no es menester enunciar”. Consejo Nacional de Educación, Reglamento General de las Escuelas Normales, Buenos Aires, 1915.

amaneció enferma, pide además, le corrija los cuadernos que envía junto con el recado”.⁷¹³ Hacer el trabajo escolar en casa y presentarlo representaba que se tenía la intención de asistir, y se comprobaba, de alguna manera, el interés y compromiso académico de la estudiante con la escuela, o cuando menos que momentos antes se tenían las intenciones de asistir. En este sentido una madre expresa:

Estimada señorita, la presente sirve para pedir a usted una disculpa, porque mi hija Ana María no puede asistir a su trabajo diario, pues la tengo enferma a causa de que anoche al irse a la escuela le di una noticia que la impresionó mucho, ocasionándole un acceso de los que con frecuencia le dan, y estando yo sola, no la pude sostener, causándose grande daño, hoy está en la cama, creo se restablecerá pronto y por allá la enviaré tan luego como este buena. Suplico a Ud. La dispense y se sirva disculparla con la señorita prefecta y sus profesores.⁷¹⁴

Se avisaba a las autoridades educativas los motivos de las insistencias; sin embargo, no se solicitaba autorización o permiso, más bien se daba por hecho la justificación. La madre también se otorgaba la facultad de enviarla cuando mejorara, sin ninguna otra recomendación. Esta actitud era frecuente en las cartas: se enfatizaba el motivo de las inasistencias, pero la confianza que se tenía con la directora parecía una concesión anticipada de permisos y justificaciones.

El señor Teodoro Rodríguez informa a la directora que su hija Ester está mala, su hija Emilia pasará al Colegio para gestionar el permiso o lo que proceda para propiciar las mejoras condiciones para la curación de su hija. Se avisa para que la señorita no se perjudique en sus clases.⁷¹⁵

Otro impedimento para asistir o dejar la institución eran los cuidados que tenían que prodigar a un familiar enfermo; generalmente era los que estaban más cerca de ellas, como la madre, el padre o hermano. Cuidadora de enfermos, otro de los rasgos que se le asignaba a la mujer, tanto en la familia como en lo público. En el último aspecto, la relación que se establecía era con la guerra. Un ejemplo es el recado que envió la señorita Ana María Rodríguez, quien rogaba a la directora de la Escuela Normal, Angelita Martínez, le

⁷¹³ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5.

⁷¹⁴ *Idem.*

⁷¹⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1900-1909, Caja 4.

justificara las faltas que con motivo de la enfermedad de su hermano había tenido en esos días. Consideraba que no siempre se podían evitar esos contratiempos, pero confiaba en que le disculpara las faltas; además le pedía que comunicara a los catedráticos el motivo de sus inasistencias.⁷¹⁶ No se han encontrado documentos que autoricen o justifiquen las inasistencias de las señoritas, por lo que se infiere que el recado o la carta eran suficientes para que se ausentaran sin mayores problemas. También evidencian que, a diferencia de los varones, las mujeres seguían manteniendo deberes tradicionales con sus familias a costa de sus necesidades y deseos personales.

Las condiciones de violencia y zozobra que vivían las poblaciones durante la revolución fue otro de los factores que aumentaba las inasistencias y deserción de las jóvenes, una de ellas residente de la localidad de Yuriria, en Guanajuato, comentaba que le era difícil llegar a San Luis, porque se lo impedía un río desbordado y los bandoleros que asolaban la región donde vivía. En el mismo tono, una joven señala que había sido necesario que ella y sus hermanos se refugiaran en San Luis, ante el peligro que representaban los revolucionarios; en el lugar donde tenía su casa solo permanecían sus padres. La institución, en ciertos casos, significaba un refugio para las estudiantes, pues las alejaba de situaciones de intranquilidad y violencia.

4.2.5. Desaparición de la Escuela Normal de Profesoras

Desde los primeros días de 1911 ya se oían rumores de la desaparición del internado de señoritas, cuando menos era lo que expresaba una joven que escribió preguntando si era cierto que había sido clausurado, pues sus mayores deseos eran que se le otorgara una beca. En caso de que se le concediera, pedía permiso para asistir a la escuela hasta fines de enero porque, en ese momento, las circunstancias “son verdaderamente penosas a causa de la revolución, siendo el motivo de encontrarme en ésta con mis hermanos para ver si es más fácil librarnos de las tropelías de los revolucionarios que según dicen amagan Cedral”.⁷¹⁷

Asistir puntualmente en ese tiempo era difícil. El 31 de junio de 1913, una estudiante envió una carta a la directora de la Escuela Normal en la que argumentaba los riesgos que corría para presentarse en la institución con puntualidad porque “los dos caminos que conducen a

⁷¹⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1910-1916, Caja 5.

⁷¹⁷ Carta enviada a la directora de la Escuela Normal de Profesoras por la señorita María Guadalupe Aguilar. AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1916.

la ciudad de San Luis Potosí están afectados, el primero, el del Valle de Santiago está plagado de bandoleros, el de Salvatierra porque el río Lerma se ha desbordado ya tres veces y hasta ahora están improvisando algunos puentes”.⁷¹⁸ A pesar de las dificultades y las múltiples interrupciones en este año, el ciclo escolar terminó con las siguientes estadísticas: de las 185 estudiantes inscritas, presentaron exámenes 144; de ellas aprobaron 123 y terminaron su carrera 15. Excelentes resultados, a pesar de las condiciones políticas.

Los rumores sobre la desaparición de los internados siguieron. Al finalizar enero de 1914 se hicieron preparativos para cerrar la Escuela Normal de Profesoras. Ángela Martínez, directora de la institución, realizó el inventario de los bienes, tanto del internado como de la escuela, que prácticamente ya se consideraba cerrada. Los muebles, enseres de cocina, materiales para determinadas asignaturas y materiales didácticos de la institución fueron enviados a algunas escuelas de instrucción primaria: el inspector Juan Zamarrón entregó a algunas instituciones 36 mesas de escritorio, dos pizarrones y 18 percheros. La biblioteca, el sello del plantel y el archivo histórico, que contenía información de 1887 al 15 de enero de 1914, quedaron bajo resguardo de la DGEP.

Al iniciar enero, todavía se inscribieron 129 estudiantes y la directora recibió materiales de la DGEP, lo cual nos lleva a preguntarnos si las autoridades educativas de la institución y de la Dirección General de Educación Primaria tenían conocimiento de los cambios que ocurrirían en las Escuelas Normales. Pocos días después y hasta julio del mismo año, la Escuela Normal de Profesoras, al igual que la de varones, fueron ubicadas como parte de la instrucción secundaria, al depender del Instituto Científico y Literario.⁷¹⁹ Los jóvenes normalistas debían acatar los mismos requisitos, disposiciones y prerrogativas que los estudiantes del Instituto. Durante los meses en que ambas Normales dependieron del Instituto Científico y Literario, el número de estudiantes mujeres disminuyó considerablemente. La mayoría de los profesores normalistas fueron cesados. Solo los directivos y los profesores con mayor trayectoria en la educación estatal fueron reubicados;

⁷¹⁸ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1916.

⁷¹⁹ El inventario general de los muebles, útiles y enseres de la Escuela Normal para profesoras de 1914 consideraba muebles, materiales para determinadas asignaturas, materiales didácticos, recipientes, libros, muebles y menaje de los dormitorios, muebles y útiles de cocina, el sello del plantel y el archivo de la institución, que comienza desde 1887 hasta el 15 de enero de 1914, además del botiquín escolar. Algunos de los muebles de la institución se entregaron a otras instituciones por conducto del inspector Juan Zamarrón: 36 mesas escritorio, dos pizarrones, 18 percheros. Inventario general de los muebles, útiles y enseres entregados a la directora de la Escuela Mariano Arista. Estos inventarios están firmados por Angelita Martínez, el 28 de enero de 1914. AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1914.

Ángela Martínez fue una de ellas, junto con Ignacio Álvarez, Fernando Vázquez, Graciano Sánchez y José Ciriaco Cruz, que fueron nombrados inspectores de educación primaria.⁷²⁰

Los primeros días de agosto del mismo año, la Escuela Normal de Profesoras volvió a formar parte de la Dirección General de Educación Primaria, y empezó a organizarse formalmente. Nuevamente, Ángela Martínez asumió la dirección de la Escuela Normal. Uno de los primeros pasos fue conformar la planta docente, para lo cual se localizaron a los catedráticos que laboraban en la institución, se les notificó la apertura de esta y la necesidad de sus servicios para laborar de nuevo, con la promesa de que se les otorgaría un nombramiento.⁷²¹ Algunos de estos maestros fueron: Juan de M. Zamarrón, Emiliano Sánchez, Sara Rivera, Eulalia de Arbel, María del Castillo, Francisco Rincón, Margarita Reyes, Jorge Vyssier, Susana Cervantes, Ysidro Palacios y Crisóforo García, entre otros. El oficio que se les envió desde la DGEP decía lo siguiente:

Con acuerdo del C. Director General de Educación Primaria, tengo el honor de comunicar a Ud. De que desde el 10 del corriente, pasará Ud. A desempeñar, las cátedras de Botánica y zoología, de este plantel a reserva de que pronto se le enviará el nombramiento respectivo.⁷²²

La clausura del plantel ocasionó que los bienes materiales y el mismo edificio fueran descuidados por las instituciones a las que se cedió: el instrumental de música se envió a la Escuela de Artes y oficios, para recuperarlo era necesaria una orden del supremo gobierno; el jardín del edificio estaba completamente destruido, y su restauración era una tarea que necesitaba la intervención del gobierno, a través de la comisión de jardines públicos.⁷²³ Las escuelas primarias también devolvieron los materiales que se les había cedido, a pesar de que lo necesitaban, cuando menos así lo hizo constar Petra Carrizales, directora de la Escuela Primaria Julián de los Reyes.

El 8 de diciembre de 1914, la directora Angelita Martínez recibió una copia del reglamento; con base en la Ley de Instrucción Primaria, se aclaraba que no había sido aprobado porque la ley de Educación había refundido las normales en el Instituto Científico

⁷²⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1914.

⁷²¹ AHBECENE, Libro copiador No. 1. Comenzado el 10 de agosto de 1914 y terminado el 15 de febrero de 1915. San Luis Potosí, a 8 de agosto de 1915. Firma la directora Ángela Martínez. Sello de la institución.

⁷²² AHBECENE, Libro copiador No. 1. Comenzado el 10 de agosto de 1914 y terminado el 15 de febrero de 1915. San Luis Potosí, a 8 de agosto de 1915. Firma la directora Ángela Martínez. Sello de la institución.

⁷²³ AHSEER, Archivo de la Dirección de 1916.

y Literario.⁷²⁴ Con este reglamento se avalaba la ley de 1912, derogándose la ley del 13 de enero de 1914, en la cual la educación normalista, junto con la preparatoria y la profesional, formaba parte de la educación secundaria.⁷²⁵ Se volvía a la ley de Educación implantada dos años antes por David G. Berlanga. Los sustentos pedagógicos, psicológicos y sociales de esta ley fueron la base de los planes y programas de estudio de los años posteriores.

Fotografía 7. Alumnas normalistas en el patio de la Escuela Normal en 1912



Fuente: *El Porvenir Escolar*, 15 de diciembre de 1912.

Para diciembre de 1914, la escuela ya estaba recuperando su dinámica y reorganizando sus actividades: la escuela planificaba y aplicaba los exámenes ordinarios; diez días después se realizaban los extraordinarios. La inestabilidad en este año dio como resultado que solo presentaran exámenes 35 señoritas de las 129 que se inscribieron al iniciar el ciclo escolar; 33 fueron aprobadas y solo dos reprobadas; 43 se separaron de la institución. Ángela Martínez, directora de la institución manifiesta al respecto:

⁷²⁴ *Idem.*

⁷²⁵ POSLP, Decreto de la Ley de Educación Secundaria, 13 de enero de 1914, CDHUASLP.

Debido a las irregularidades con que funcionó el plantel durante el año, el número de alumnas presentadas a examen, así como las separadas son demasiado incongruentes con el número total de matrícula. 43 se separaron por la refusión (sic) del plantel en el I. C. y Literario.⁷²⁶

El 4 de enero de 1915, un día antes de que se inaugurara la nueva Escuela Normal de profesores, terminan el 4º año de formación docente cuatro estudiantes: Natividad Hernández, Idalia Mercado, Guadalupe Martínez y Consuelo Rodríguez, quienes expresaban que continuarían con la educación superior. Desde tres años antes ya no se inscribían señoritas en estos grados; significaban dos años más de estudio, y la cantidad de escuelas primarias superiores donde podían laborar era muy reducida; sin embargo, la voluntad para continuar estudiando de algunas de las jóvenes era explícito.

A pesar de que en 1915 la institución estaba mejor organizada bajo la dirección de la profesora Ángela Martínez, ya no se inscribieron las estudiantes de los grados superiores matriculadas un año antes; las 47 señoritas que se anotaron eran de primer grado. Al año siguiente empezaron a regresar algunas de las jóvenes que dejaron de asistir⁷²⁷ en años anteriores. El 13 de enero de 1915, cinco meses después de que las Escuelas Normales volvieran a depender de la DGEP, la institución seguía haciendo esfuerzos para recuperar la estabilidad, tanto administrativa como cotidiana. Ante la solicitud de la directora, se envió a la Escuela Normal de Profesoras mesas escritorios de hierro, sillas pie de hierro, bancas de armazón de hierro, un armonio y un piano vertical. Sin embargo, las condiciones políticas y económicas fueron un obstáculo para concretar los ideales de justicia social de la revolución: el 14 de enero de 1915 las estudiantes becadas aún no recibían las pensiones prometidas meses antes.

Durante todo el año de 1915, la Escuela Normal de Profesoras seguía funcionando relativamente bien; no se escuchaba sobre la desaparición o clausura de la institución por motivos de coeducación ni de otro tipo. El 2 de agosto dejó la dirección de la escuela Angelita Martínez, y la profesora Guadalupe Vázquez Castillo se hizo cargo de este puesto en forma interina. Rafaela Árganiz, una de las profesoras de la institución, entregó a

⁷²⁶ AHBECENE, Administración Académica, Sección Alumnos, Registros de inscripción y matrícula escolar, año de 1903 a 1919, Caja 33.

⁷²⁷ *Idem*.

Vázquez el inventario, revisando salón por salón, la existencia de los objetos descritos. Entre ellos estaban los archivos de la institución.⁷²⁸

A mediados de octubre seguían otorgándose becas a las jóvenes que querían seguir la carrera del magisterio.

Se concede una beca para que continúe sus estudios como profesora de educación primaria la señorita Guadalupe Ortega. Fecha 14 de octubre de 1915. Firma Librado Flores.⁷²⁹

En este momento se incorporaron como alumnas internas pensionadas las señoritas Juana Leandro, Dolores García, Guadalupe Pérez, Carmen Cabrera, María del Carmen Cabrera y Carmen Vázquez.

Al inicio de 1916, la Escuela Normal de Profesoras desapareció. Las autoridades educativas tomaron la decisión de fusionar ambas Escuelas Normales debido a los problemas económicos de la Escuela Normal de varones y tomando como pretexto la coeducación de la que se hablaba desde algunos años.

Consideraciones finales

La formación normalista de las mujeres de San Luis Potosí fue durante muchos años, la única opción educativa. Durante el Porfiriato, la educación de las mujeres se fortaleció, en el Instituto Científico y literario se abrió la profesión de partera, mientras, en la Escuela Normal de profesoras adquiría prestigio nacional, por la solidez de la educación y el buen equipamiento para la atención de las materias, la Escuela Normal de Profesoras. Para 1910, había estudiantes de aproximadamente diez estados, incluyendo algunas jóvenes de entidades que contaban con una Escuela Normal.

Sin embargo, la educación femenina no era para todas. El costo de la carrera y las pocas becas de gracia que se otorgaba a las mujeres, mostró que sin el beneficio del apoyo gubernamental, la educación era para jóvenes de clase media. De las mujeres que

⁷²⁸ Cómodas con libros de actas de exámenes, legajos de oficios y otros documentos (1888-1914), cinco libros de registro de profesores y tres libros de asistencias de alumnas. Año de 1913, un libro de registro de internos. Seis libros de gastos, libros de calificaciones, libros de inventarios: inventario de objetos de cocina, inventario de objetos de costura, baños, corredores y otros muebles inútiles, y el inventario de la biblioteca, que constaba en ese momento de 1960 volúmenes. AHSEER, Archivo de la Dirección, 1915.

⁷²⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1915.

ingresaban a la escuela normal, la mayoría no trabajaba en las escuelas primarias públicas, lo cual propiciaba que la instrucción pública quedara a cargo de las mujeres que necesitaban un salario. Para algunas jóvenes de clase media, la educación normalista representaba la posesión de conocimientos socioculturales y científicos, previniendo que por alguna razón, se perdiera el estatus económico, estaban preparadas para afrontar la situación. Por otra parte, estaban las señoritas que querían ejercer la carrera y disponían de recursos económicos, la opción era el establecimiento de escuelas particulares. Algunas de ellas, al mismo tiempo que creaban su institución, trabajaban para la instrucción pública.

La relación de género entre los estudiantes de las Escuelas Normales estaba sustentada en las representaciones de la sociedad sobre los roles de hombres y mujeres en la enseñanza primaria y por lo tanto en las ventajas sociales que tenía los varones, sustentadas en el poder patriarcal.

Su complejidad se asentaba en el tipo de educación primaria pública que el Estado proyectaba: los hombres que se dedicaban a la profesión magisterial eran de origen social bajo y de escasos recursos económicos; en el caso de las mujeres, la mayoría pertenecía a una clase media conformada por empleados, artistas y oficiales; un pequeño número era pobre, a ellas se les otorgaba las becas de gracias. Durante el Porfiriato, estas dos características se acentuaban en el caso de los hombres, pobres y de origen rural. A la mayor parte de las mujeres pobres, prácticamente les estaba vedada la oportunidad de tener una educación post primaria.

Con la revolución se crearon las condiciones para que las mujeres que poseían pocos recursos accedieran a la educación superior. Así después de que Berlanga ampliara el número de becas en la Escuela Normal para profesoras y la disminución, al mismo tiempo de los estudiantes varones, fortaleció la feminización del magisterio que ya era obvio durante el régimen porfirista, pero sobre todo, creó las condiciones de acceso a una educación posterior a la educación primaria de jóvenes con ingresos económicos escasos.

CAPÍTULO V.

RECONFIGURACIÓN INSTITUCIONAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESORAS EN SAN LUIS POTOSÍ (1916 -1930)

Este capítulo analiza el proceso de reconfiguración institucional y de género de la formación normalista, a partir de políticas educativas específicas, de la agencia de algunos individuos a través de acciones particulares, y de las interrelaciones entre los participantes, desde las posiciones y roles que desempeñaba cada uno, dentro y fuera de la institución.

En el movimiento armado en San Luis Potosí, los gobiernos tuvieron diferentes posturas e ideologías. Sin embargo, en este contexto de inestabilidad se fue gestando la reconfiguración de la formación de los profesores y profesoras. Los factores que influyeron en esta reconfiguración pudieron ser muchos y diversos: la reforma educativa de Berlanga en 1912, la multiplicidad de roles desempeñados la mujer en el movimiento revolucionario, las acciones nacionales de un incipiente feminismo vinculadas con los Congresos Feministas en 1915, la clausura de los internados y la creación de la Escuela Normal Mixta, la fusión de las Escuelas Normales en la Universidad de San Luis, entre otros.

La reconfiguración de la formación normalista fue un proceso que inició con las acciones derivadas de la reforma de 1912, y paulatinamente se fue desarrollando por la influencia del movimiento armado, a pesar de las múltiples carencias económicas que sufrió la institución, y por las características de una revolución social que abrió posibilidades de cambio en formas de vida y de actuación en los sujetos.

5.1. Escuela Mixta, los primeros pasos hacia la coeducación

La representación social de la mujer a fines del siglo XIX y principios del siglo XX tenía como fundamento aspectos biológicos y sociales que determinaban diferencias con los varones, desde características físicas, ámbitos de desempeño, roles y actividades. Si la mujer había nacido para cumplir un rol de subordinación con respecto del varón en un espacio privado, la directriz de su educación debería centrarse en forma directa en

privilegiar lo doméstico. Su formación en el magisterio tampoco requería el desarrollo de habilidades más allá de una graduación menor de las asignaturas que compartiría con los niños en las escuelas públicas.⁷³⁰ La formación de los varones también se centraba en rasgos instituidos socialmente, prácticamente opuestos a la “naturaleza femenina”.

La coeducación fue una modalidad de enseñanza que empezó a discutirse en diferentes foros educativos poco después del movimiento revolucionario de Francisco I. Madero. Entonces el concepto de coeducación aludía específicamente a aquellos establecimientos a los que concurrirían niños y niñas, clasificados en grupos escolares por sus conocimientos, sin tomar en cuenta los sexos, con el propósito de impartirles iguales enseñanzas, sujetándose a los mismos principios y procedimientos.⁷³¹ Este concepto, más que privilegiar la coeducación de los sexos, tenía un fondo metodológico: un grupo de niños y niñas con un capital de conocimientos y habilidades similares. Se fundamentaba en que se podría proporcionar una enseñanza igual, con independencia del sexo. De alguna manera, se trataba de establecer la escuela graduada, de acuerdo con contenidos básicos que los niños deberían conocer en determinados niveles. Por otra parte, levemente empezaba a dejarse a un lado la creencia sobre las diferentes formas de aprender de los estudiantes según el sexo.

El concepto tiene más similitud con el significado de escuela mixta, y no con una verdadera coeducación. En esta época, la sociedad estaba lejos de revisar los roles sociales de hombres y mujeres, mucho menos existía un intención definida en la creación de las condiciones para la convivencia armónica entre los sexos, sin ninguna clase de discriminación.⁷³²

En 1912, la resistencia a esta propuesta en niños de educación primaria era muy fuerte. Los argumentos a los que recurrían los miembros de la Comisión Dictaminadora en el Tercer Congreso de Educación Primaria, realizado en Jalapa,⁷³³ se centraban en tres

⁷³⁰ Durante el siglo XVIII, la justificación teórica de la diferenciación de los sexos se fortaleció con la aportación de pedagogos como Rousseau, quien también afirmaba que las diferencias de género requerían una alfabetización distinta. Marina Subirats, “Conquistar la igualdad: La coeducación hoy”, p. 8.

⁷³¹ Informe de la Comisión de delegados por el Estado de San Luis Potosí al S., Gobierno del mismo estado. *El Porvenir Escolar*, 1 de diciembre de 1912, pp. 306-312.

⁷³² Juana Sánchez, Luisa y Rosario Rízos Martín, *Coeducación*, p. 52.

⁷³³ Tercera Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, verificado en la ciudad de Jalapa en la segunda quincena del mes de octubre de 1912. Por San Luis Potosí asistieron la señorita Profesora Ana María Berlanga y los profesores Ignacio Álvarez, Fernando Vázquez y Juan de M. Zamarrón. La comisión

aspectos: el desempeño de funciones sociales de acuerdo con el sexo; en aspectos metodológicos y en la educación moral. En el primero, los distintos destinos que socialmente desempeñarían hombres y mujeres con base en cualidades naturales determinaban la finalidad de la escuela: para los varones, el desarrollo de la fuerza, la virilidad, la energía y el vigor; en las mujeres debía potenciarse la virtud, la abnegación, la belleza y el amor. Si el contenido era diferente, la metodología también debería serlo, pues se creía que los varones poseían una mayor capacidad de abstracción; las mujeres, una disposición natural hacia la creatividad y la imaginación.⁷³⁴

Se pensaba que estas características, consideradas naturales, imponían al maestro dificultades pedagógicas, porque no podría atender a los rasgos de ambos sexos al mismo tiempo y con las mismas actividades. Forzosamente, la instrucción debía privilegiar a alguno de los sexos y la inclinación natural sería hacia a la educación de los varones.

Finalmente, desde el punto de vista de la Comisión, el aspecto más importante era la educación moral. No se confiaba en la conducta moral de los estudiantes ni en la “precocidad de la raza”. Aunque había expectativas acerca de la influencia positiva de la educación para transformar la atracción natural de los sexos, no existía la garantía de que lo hiciera en la naturaleza de los individuos.⁷³⁵ Esta era la mayor preocupación de los padres de familia que tenían hijas, por lo que se oponían a la existencia de las escuelas mixtas. Era evidente el convencimiento de que los sexos poseen diferentes características, actitudes y destinos, razón por la que la escuela debería constituirse en una institución que apoyara el desarrollo de tales patrones, de ser posible, en escuelas separadas.

Había una visión reproductora de la función de la escuela, en la que las instituciones para niñas debían contar con profesoras que les enseñarían a coser, bordar, administrar la casa, cuidar los niños y a rezar, así como una institución para los varones, a quienes se les instruiría en el manejo de las armas y los ejercicios físicos.

En la comisión dictaminadora participaron Abel Ayala, Alberto Vicarte, Delfino Valenzuela, Miguel Salinas y José Bonilla; la mayoría de ellos ignoró la oposición de Vicarte a la propuesta, cuyo voto particular apostó por la discusión de las ventajas de orden

dictaminadora designó a Abel Ayala, Alberto Vicarte, Delfino Valenzuela, Miguel Salinas y José Bonilla. *El Porvenir Escolar*, diciembre de 1912, pp. 308-309.

⁷³⁴ Informe de la Comisión de Delegados por el Estado de San Luis Potosí al S., Gobierno del mismo estado. *El Porvenir Escolar*, 1 de diciembre de 1912, pp. 306-312.

⁷³⁵ *Ibid.*, pp. 308-309.

económico, intelectual, pedagógico, moral y social de las escuelas mixtas. La Comisión llegó a la siguiente conclusión:

- I. La escuela mixta no satisfacía de un modo completo los fines de la escuela primaria y, por consiguiente no era recomendable como sistema general de organización.
- II. Se trabajará para transformar las escuelas mixtas existentes en escuelas unisexuales.
- III. En el caso extremo de no poder establecer escuelas unisexuales, podían tolerarse las escuelas mixtas, únicamente para niños menores de diez años.⁷³⁶

Pocos años después, la coeducación fue un tema que de nuevo se discutió en algunos de los congresos pedagógicos organizados por algunos estados de la república. Los alcances y perspectivas de estos eventos fueron diversos. En 1915, año de profundas reformas sociales y educativas, se organizó en Yucatán el primer Congreso Pedagógico. Un año después se efectuarían los dos primeros congresos feministas. El primero a iniciativa de un grupo de profesores del estado y con el apoyo incondicional de su gobernador, Salvador Alvarado.⁷³⁷ El Congreso, de carácter regional, tuvo una gran afluencia de profesores y profesoras de todo el estado, quienes discutieron sobre educación e intercambiaron ideas y experiencias. A este asistió Gregorio Torres Quintero, jefe del departamento de educación nacional.

Los temas que se analizaron fueron la escuela racionalista y la coeducación, ambos importantes por el interés y oposición que despertaron entre los profesores. Sobre el primer tema versaron las conclusiones del congreso. La coeducación permaneció en el terreno de la teoría, pues el peso de los prejuicios sociales impedía que las escuelas para un solo sexo fueran sustituidas por escuelas mixtas, y por las circunstancias económicas que vivía el país, no eran muchos los municipios que estaban en condiciones de costear dos escuelas; en muchos casos ya existían las escuelas mixtas por necesidad.⁷³⁸

El 9 de diciembre de 1915, el gobierno de Guanajuato también organizó un congreso pedagógico. Pese a que no se especificaron los temas abordados, en las conclusiones se observa que se centraron en asuntos pedagógicos, como las sugerencias y recomendaciones para el uso del libro de texto, la pertinencia de trabajar con el resumen en

⁷³⁶ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México...*, p. 110.

⁷³⁷ *Ibid.*, pp. 157-163.

⁷³⁸ *Ibid.*, pp. 165-166.

la escuela primaria, y se observa que la metodología seguía siendo la mayor preocupación del magisterio en este y otros estados. En este congreso, aunque fue abordado el tema de coeducación, su importancia fue tan reducida que se le restringió al apartado de recomendaciones, entre las cuales se señaló la conveniencia de introducirla gradualmente: empezaría en las escuelas de párvulos, las rudimentarias, los dos primeros años de la enseñanza elemental, en las normales y en las preparatorias. Se sugería que esta tendría mayor eficacia si se realizaban fiestas, reuniones y certámenes escolares en los que participarían alumnos de ambos sexos.⁷³⁹

5.2. Mujeres que empiezan a ser visibles

Una participación política más abierta de las mujeres durante el Porfiriato y con mayor énfasis en el inicio de la revolución empezaba a pugnar por mayores oportunidades en diferentes áreas de la vida social, todas fuera del ámbito doméstico. La inclusión femenina en el movimiento revolucionario les abrió las puertas a otros ámbitos. Su intervención directa, intelectual y combatiente aportó a su representación social una visión más activa y libre.

Uno de los foros más utilizados por las mujeres para manifestar sus inquietudes fue la escritura. Este hecho por sí solo evidencia que los cambios fueron originados por mujeres que tenían acceso a la lectura y la escritura, es decir, mujeres de clase media.⁷⁴⁰ Fue precisamente la educativa el área en la que las mujeres insistieron en ampliar sus oportunidades educativas. Los argumentos se centraban en que una mujer instruida tendría como principales beneficiarios a sus hijos, como madres serían las primeras educadoras, después, en el caso de las maestras, redundaría en beneficios de los alumnos varones. En esta época, en San Luis Potosí, los estudios que las mujeres podían realizar seguían teniendo relación directa con su función reproductiva: el Instituto Científico y Literario las instruía para desempeñarse como “parteras”; la Escuela Normal, para profesoras.

⁷³⁹ *Ibid.*, p. 166.

⁷⁴⁰ Entre las revistas que aparecieron en esa época estaban *Las violetas del Anáhuac*, a cargo de Laureana Wright de Kleinhans y luego de Mateana Murguía de Aveleyra. Al iniciarse el siglo XX, apareció *La mujer mexicana*, dirigida por Dolores Correa, Laura Méndez de Cuenca y, posteriormente, Mateana Murguía de Aveleyra. Gabriela Cano, “Más de un siglo de feminismo en México”, p. 346.

5.3. ¿Escuela mixta o coeducación en San Luis Potosí?

La sociedad de San Luis Potosí no podía sustraerse a esta forma patriarcal de pensar; la formación de las profesoras y profesores se realizó en forma separada durante mucho tiempo. Esta segregación abarcaba diferentes aspectos de la interacción entre los sexos, desde los edificios hasta el estudio de materias distintas. Al finalizar 1915, la inquietud y la intranquilidad en las escuelas normales de la ciudad eran abrumadoras; la Escuela Normal de Profesores tenía verdaderos problemas para cubrir los gastos más esenciales del internado y de la institución: la comida y el vestido de los jóvenes que enviaban de los partidos del estado y de los ayuntamientos no podían costearse. Seguían recibándose solicitudes para ingresar a las escuelas normales, aunque ya se corría la voz de que los internados desaparecerían. Las autoridades educativas pidieron a algunos de los maestros más distinguidos que laboraban en estas instituciones su opinión sobre la pertinencia de esta desaparición. Se desconoce la opinión que emitieron, pero parece que fue afirmativa, ya que pocos meses después desapareció la modalidad de internado y la Escuela Normal de Profesoras.⁷⁴¹

En diciembre de 1915 no se oían rumores acerca de la coeducación o la escuela mixta; sin embargo, cuando apenas iniciaba 1916, las autoridades decidieron crear una escuela normal única, que sustituiría a las escuelas normales que habían formado a los docentes de ambos sexos por 48 años. Las razones pedagógicas no estaban muy claras; lo que sí era evidente era la adversa economía de estas instituciones: el personal administrativo y directivo de la Escuela Normal para varones habían contraído deudas personales para pagar los gastos más imperiosos que los gobiernos en turno no aceptaban pagar: los insumos de la comida de los estudiantes internos.

Dos años antes, el gobierno había dejado de proporcionar ropa y zapatos para los estudiantes más pobres por la misma causa. El gobernador Federico Chapoy no tenía otra opción que decretar la clausura del internado para hombres, y la Escuela Normal para profesoras, más por razones económicas que pedagógicas, se convirtió en una institución que formaría a profesores y profesoras, atendiendo solo a estudiantes externos. El estímulo

⁷⁴¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

monetario permaneció, ahora a modo de una pensión.⁷⁴² Aunque los motivos no fueron sociales ni pedagógicos, este hecho indujo a que, en la convivencia diaria de los jóvenes de ambos sexos, se conocieran y empezaran a construir una relación social diferente.

Fue tal el desconcierto que provocó esta decisión para las mismas autoridades de los planteles y los estudiantes que al inicio del año escolar no había un nombre definitivo para la escuela; primero se le nombró Escuela Normal para Profesores y Profesoras de Educación Primaria; meses después, Escuela Normal Primaria, para finalmente darle el nombre de Escuela Normal Mixta, por más de cuarenta años. Los motivos, enunciados en los considerandos de este decreto que convirtió la Escuela Normal en una institución coeducativa, evidencian que estos también fueron de orden social: el primero señala la “necesidad imprescindible de preparar convenientemente al pueblo para que comprenda y practique las nuevas instituciones del país”; alude con claridad a las circunstancias políticas que se estaban viviendo y a la intención de privilegiar los principios revolucionarios, aunque en ningún lugar se refiere a la coeducación en sí.

En el segundo se reconoce que la escuela primaria era el instrumento fundamental para lograr esta tarea, ya que su misión sería preparar a los hombres para que participaran activamente en la construcción de un futuro mejor. Dicha misión hacía indispensable el fortalecimiento de la formación de los maestros porque ellos eran el alma de las escuelas. Si se consideraba que la educación había de preparar al hombre para la vida social, y en esta convivían y cooperaban ambos sexos, “era conveniente e importante para los fines morales de la enseñanza educar a hombres y mujeres, el uno frente al otro para conseguir mayor conocimiento y respeto recíprocos”.⁷⁴³ La respuesta a esta propuesta fue la creación de la Escuela Normal Mixta; la coeducación aún estaba lejos.⁷⁴⁴ La idea principal del decreto ubica a ambos sexos en el mismo nivel: la convivencia en espacios específicos como la escuela crearía oportunidades para que se conocieran y respetaran; en esa medida, la institución sería un ámbito que reproduciría la vida social real.

Una de las contradicciones entre la ley y la realidad estaba en la redacción del reglamento de la misma ley: el segundo y el tercer artículo hacían énfasis en dos aspectos:

⁷⁴² El Decreto no tiene número. Aunque este surge durante el periodo que gobernó Vicente Dávila, la firma es del coronel encargado del Despacho, Federico Chapoy. AHESLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

⁷⁴³ AHESLP, Colección de Leyes y Decretos, año 1916.

⁷⁴⁴ *Idem.*

la separación física de jóvenes y señoritas y los planes de estudio diferenciados. En relación con el primero, se disponía que el edificio escolar tendría cuando menos tres departamentos: uno destinado a los varones, otro a las señoritas y en el tercero se reunirían para asistir a clases comunes en ambos sexos. En cuanto a los planes de estudios diferenciados, se señalaba que las cátedras de acuerdo con el sexo se impartirán en el departamento correspondiente. El decreto comenzaría a regir a partir del primer día de marzo de 1916. Estas acciones estaban muy lejos de la conceptualización teórica que se tenía de coeducación y confirmaba los prejuicios sobre la convivencia de ambos sexos predominantes en la época.

Tanto en la apertura de la Escuela Normal de Profesores como en la conversión en Escuela Normal Mixta estuvo al frente como director el profesor Abel Gamiz, a quien también le correspondió diseñar el plan de estudios en el que se mezclaron materias de la época porfirista y revolucionaria: la única materia que se suprimió fue Economía Política. Para atender la nueva organización institucional, entre sus propuestas estaba que el gobierno se hiciera cargo de la Escuela Normal de manera directa, ya que, al estar en manos de la Dirección de Educación Primaria, el progreso de la institución era muy lento. Su sugerencia no surtió efecto; lo que cambió fue la estructura directiva de la institución nombrando una subdirectora, quien se haría cargo de las necesidades e intereses de las jóvenes normalistas. Con esta acción se solucionó el problema laboral que implicaba la desaparición de la directiva de la Escuela Normal de Profesoras.

La educación de las mujeres normalistas estaría subordinada a la dirección de los varones; en este caso, más que un ejercicio de coeducación, era una formación prioritariamente para varones, con muy pocas adecuaciones en la educación de las mujeres. Cambiar de repente de escuela segregada a escuela mixta implicaba más que una decisión administrativa; era un cambio cultural que estaba muy lejos de considerarse en una sociedad como la potosina.⁷⁴⁵ Aunque no hay información sobre la reacción de la sociedad potosina, Jesús Alderete mencionó que hubo una fuerte inquietud entre la población, lo que

⁷⁴⁵ Marina Subirats afirma que la asimetría entre la posición del hombre y de la mujer se sigue manteniendo, principalmente porque es un saber cultural y, como tal, sigue transmitiendo una cultura androcéntrica, que no se ha transformado lo suficiente para dar cabida a las aportaciones, valores y prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Sufrimos de un exceso de masculinidad. Marina Subirats, “Coeducación o escuela segregada: Un viejo y persistente debate”, p. 17.

retrasó la implementación del decreto quince días de la fecha señalada para el día 1º de marzo de 1916.

El reglamento que normó la vida cotidiana de la Escuela Normal para profesoras y profesores muestra la preocupación de las autoridades y maestros porque en la convivencia entre mujeres y varones de la institución predominara el respeto, tratando de evitar la atracción entre los sexos. En el artículo primero, al mismo tiempo que se establecía la diferenciación de espacios, en las clases comunes se hacía responsable al catedrático respectivo del bienestar de las estudiantes; su obligación sería recibirlas al inicio de las clases y entregarlas a la subdirectora de la escuela normal una vez terminadas las sesiones. La convivencia entre sexos pregonada en el decreto era inexistente en la práctica; cuando menos al inicio de esta experiencia estaban reglamentados demasiados cuidados y vigilancia.

La separación física de los sexos no cambió en las escuelas anexas, donde los estudiantes realizarían las prácticas pedagógicas. En el departamento destinado a las mujeres se establecieron dos escuelas anexas, la “Primaria elemental y superior de niñas” y la de “párvulos”, separadas una de la otra. En el departamento asignado a los profesores se ubicó la “Escuela Primaria y superior para niños”. La distribución en el edificio segregó física y profesionalmente a los estudiantes de acuerdo con el sexo y las prácticas educativas. Fusionar dos Escuelas Normales en una sola fue una medida que no creía en una verdadera coeducación; los estudiantes seguían separados y atendiendo a los alumnos de primaria; las señoritas, a niñas y niños pequeños; los varones, a los niños. Seguía predominando la idea de que la educación de los niños y niñas estaba permeada por las cualidades naturales de los profesores y profesoras, pero también porque en una convivencia cotidiana los comportamientos entre hombres y entre hombres y mujeres eran muy diferentes.

5.4. La Escuela Normal Mixta

El Plan de estudios propuesto por Abel Gamiz para desarrollarse en la Escuela para profesores y profesoras estaba conformado por tres apartados: 1) las materias comunes; 2) las clases obligatorias exclusivamente para los alumnos, y 3) las clases especiales para las alumnas. La formación común daba prioridad a la formación de Lengua Nacional y la

Literatura, seguida por las asignaturas de Aritmética, Álgebra, Geometría y Lógica, en tanto que Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Pedagogía complementaron el curriculum. En este plan de estudio las segundas lenguas como Inglés, Francés, Raíces Latinas, así como Cocina, se convirtieron en materias de carácter voluntario; si los estudiantes querían cursarlas deberían dedicarle dos horas semanales. Para las mujeres, no dependía de su voluntad, pues en Trabajos Manuales ya estaban contempladas algunas actividades que les enseñaban la preparación de comidas sencillas.

Las diferencias en las materias en cuanto al sexo seguían privilegiando un enfoque de ámbitos: privado o doméstico para las mujeres: labores domésticas, trabajos manuales y pedagogía materna, con un promedio de tres horas semanales; el ámbito público para los varones: ejercicios físicos, trabajo manuales y ejercicios militares. Aunque en el plan de estudios no se especificaba, en la práctica los varones cursaban Economía Política en los tres años de la carrera.⁷⁴⁶

Tanto en el plan de estudios de los varones como en el de las mujeres, existía una perspectiva reproductora al incluir una materia que los obligaba a abordar el conocimiento de materias específicas para cada sexo con los alumnos de educación primaria: para las mujeres, la “Práctica de la enseñanza de las labores domésticas”, y para los hombres, la “Práctica de los ejercicios militares”, ambas debían realizarse en las escuelas anexas como parte de la experimentación de lo aprendido.

En la Escuela Normal, las materias de la formación pedagógica también estaban permeadas por la diferencia de sexos, aunque tuvieran como base elementos comunes como la teoría y la práctica. La teoría (Elementos de Psicología, de Pedagogía y Metodología generales, Conferencias sobre historia de la pedagogía y la Disciplina, organización, administración y legislación escolar) la recibían en forma común; la práctica de acuerdo con el sexo. Continuaba la formación pedagógica de los estudiantes, dándole una connotación de profesionalización que ya había considerado Berlanga en 1912.

La práctica de la enseñanza primaria elemental y superior era un requisito sin el cual no se podría obtener el título de profesores de enseñanza primaria o profesoras de párvulos.

⁷⁴⁶ En primer año, con conversaciones sencillas, se estudiaban los conceptos de cambio, moneda y precio; al siguiente, comercio y crédito, producción y consumo, contribuciones y presupuestos; en cuarto grado, conversaciones sencillas sobre el trabajo, el capital, las máquinas, el salario, el ahorro, la libertad, división del trabajo y asociación. AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Normatividad, año 1916.

La práctica pedagógica comprendía dos tipos de ejercicio: observación y experimentación.⁷⁴⁷ Los primeros tenían como propósito descubrir y conocer, en la aplicación real, las particularidades de los niños y de las lecciones que realizaban los profesores titulares en las Escuelas Anexas. Con estos ejercicios, los estudiantes trataban de comprobar la importancia de conocer a los alumnos y cómo este conocimiento era determinante para planificar la enseñanza, así como enfatizar que el conocimiento disciplinar de cada materia lo llevaría a buscar y emplear una metodología específica para abordarlo en clase, o cuando menos ese era el propósito.

Los ejercicios de experimentación consistían en el diseño y aplicación de lecciones para alumnos que cursaban la educación primaria. La perspectiva desde la cual se consideraba la práctica era la verificación en las aulas de la Escuela Anexa de lo que se aprendía teóricamente en la Escuela normal: la enseñanza se basaba en las doctrinas, los preceptos y las reglas de pedagogías extranjeras que generalmente no tenían nada en común con el contexto nacional, y requerían de cierto tiempo para conocerlas, asumirlas y aplicarlas de manera consciente. La rigidez de las disposiciones oficiales y la enorme subjetividad en la interpretación de las teorías por los profesores impedía, o cuando menos daba pocas oportunidades a los futuros profesores y profesoras, para experimentar desde una lógica propia.⁷⁴⁸

Los esfuerzos que hicieron los profesores normalistas para homogeneizar los métodos y las formas de enseñar a fines del siglo XIX fueron sustituidos por los conocimientos específicos sobre psicología experimental y el método objetivo que introdujo Berlange en 1912. Aunque en ese momento se implementó un amplio dispositivo para difundir el método objetivo, no hubo tiempo para realizar un seguimiento de la integración del conocimiento en la práctica de los profesores. Sin embargo, la persistencia de las aportaciones de Berlange seguían presentes en 1916; probablemente empezaba un proceso de apropiación.

La laicidad de la enseñanza fue otro de los ejes del reglamento de la institución, que hacía énfasis en que, durante las clases, los maestros de la normal se abstendrían de hablar

⁷⁴⁷ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

⁷⁴⁸ La formación de profesores como modelo de desarrollo profesional pretende potenciar la capacidad de generar en los enseñantes conocimientos prácticos cimentados en la formación recibida. Lo cual implica que se enfrentan cuando menos a dos retos: asumir los conocimientos teóricos y posteriormente aplicarlos casi con perfección. Teresa, González, *Trazos históricos sobre la formación de maestros*, pp. 175, 198.

de cualquier religión o de política. En caso de que fuera necesario hacerlo, lo harían desde una postura científica y sin profundizar en su análisis; solo se abordaría de forma expositiva. Qué enseñar y cómo enseñar fueron dos aspectos que generalmente estaban presentes en la formación de los profesores, pero la situación política, las concepciones religiosas y políticas cambiaban en la medida que también cambiaban los gobernantes temporales.⁷⁴⁹

Un ejemplo fue el saqueo del colegio del Sagrado Corazón propiciado por el gobernador Gavira, que tuvo como base sus creencias sobre los efectos de la religión católica, pero también, como carrancista, la idea de que los terratenientes, el clero y el ejército eran sus enemigos. El gobernador que le precedió, tratando de reconciliarse con la sociedad potosina, intercedió para que la institución devolviera tales bienes, situación que aprovechó el director de la Normal para negociar la entrega de los objetos a cambio de tres pizarrones nuevos.⁷⁵⁰

El artículo 17 del reglamento establecía que el magisterio tenía características específicas que lo vinculaban con el desarrollo de los estudiantes de profesorado, en el amor a la Patria, a las instituciones y por su profesión, características que fueron conformando una identidad docente que permanece en la actualidad, en el nombre de la cual se pidió a los profesores enormes sacrificios. Los maestros normalistas se abocarían a fortalecer la inclinación de los jóvenes hacia la carrera y con sus enseñanzas templan el espíritu de los estudiantes para que hicieran frente a las dificultades de la profesión, entre las que se encontraban los bajos salarios y las largas temporadas que tenían que soportar para que se les pagara. Seguía predominando la representación social del profesor como apóstol de la educación; el docente desempeñaba una profesión de Estado que estaba permeada por el control político, la obediencia, la docilidad y la reproducción de representaciones sociales en el nombre de la Patria y el amor a los niños.⁷⁵¹

Las características de la formación de los profesores en San Luis Potosí estuvieron mediadas por las circunstancias sociales y políticas, la demanda de profesores por la

⁷⁴⁹ Yolanda Padilla, *Anticlericalismo carrancista...*, p. 40.

⁷⁵⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1916.

⁷⁵¹ En 1886, se establecieron los estudios normalistas pensando en el maestro como “el sacerdote, el apóstol de la religión, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres y felices”. Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, p. 30.

sociedad y el poco interés de los jóvenes por la profesión, que era normal si consideramos el monto de los salarios y, sobre todo, que este no correspondía al tiempo de estudio que se dedicaba previamente. Los aspectos que reflejaron esta condición fueron los planes de estudio, las modalidades de titulación y la duración de la carrera. En algunas épocas, la carrera podía cursarse en cuatro años, y al siguiente periodo gubernamental, en tres; la justificación explícita siempre fue la falta de maestros que cubrieran las exigencias de educación de las escuelas públicas del estado, aunque parece que más bien los cambios se debían a que cada gobierno quería otorgar a la educación rasgos específicos de acuerdo con determinadas corrientes o creencias políticas y sociales y con las condiciones económicas.⁷⁵²

La nueva Escuela Normal Primaria no podía sustraerse a este contexto, en este caso ampliaba su misión al establecerse en el reglamento que, en caso de que el gobierno del estado necesitara la formación de maestros rurales de educación primaria, la institución implementaría un curso rápido que los formaría en dos años. De nuevo se constata cómo la exigencia social y las decisiones políticas incidieron de un modo directo en las características de la formación de los profesores. La simulación en la atención de las necesidades educativas siguió apostando a una inversión mínima en educación, basándose en las expectativas de una labor docente comprometida. La propuesta de materias que cursarían nos habla nuevamente de una instrucción mínima, descontextualizada de las particularidades de las costumbres y de los habitantes de comunidades rurales: Lengua Nacional, Aritmética, Geografía de México, Historia Patria, Nociones prácticas de Geometría, Escritura e Instrucción cívica.

El surgimiento de la nueva Escuela Normal dio origen a un proceso de cambios, pero también conservó la mayoría de las características de las instituciones que le precedieron; aunque asimismo se crearon las condiciones para algunas transformaciones que en los próximos años reconfigurarían la identidad de la institución y de los estudiantes normalistas, estos, más abiertos y conscientes de su papel en la sociedad y exigentes de sus derechos. Las reglas que estableció la institución evocaban los años del internado, aunque con menor rigor; con la incorporación de las mujeres se agregaron otras que trataban de

⁷⁵² Pablo Latapí señala que la creación de Escuelas Normales en nuestro país fue más que la respuesta a la necesidad de maestros, a la unificación del país bajo una ideología nacional. Pablo Latapí, *La educación formal*, p. 323.

regular las relaciones entre ambos sexos; se hizo responsable al varón de que en el trato con las mujeres prevaleciera el respeto y el enaltecimiento como sexo débil. En las estadísticas de la institución todavía aparecen alumnos internos, en una cantidad mínima, lo que podría dar sustento a la idea de que desaparecer el internado por decreto no fue tan fácil; cuando menos se siguió conservando en los casos más graves de pobreza y alejamiento de su lugar de origen: de ambos sexos se siguieron sosteniendo 38 estudiantes internos.⁷⁵³

5.4.1. La disciplina: Reglas y control

El reglamento fue el dispositivo por el cual se trató de imponer el orden en la institución. Las obligaciones descritas en el reglamento tenían el propósito de convertir a los estudiantes en sujetos que obedecieran, respetaran, mantuvieran la atención y guardaran silencio, mientras no se les preguntara directamente; asistirían puntualmente y portarían su vestimenta con el decoro y decencia de la buena educación. La escuela respondía a su nombre: eran las normas el eje central de la educación impartida en la institución, y la mínima falta de respeto sería merecedora de un castigo. Los tiempos eran difíciles, campo propicio para la rebeldía y el cuestionamiento de los estudiantes a las autoridades. Para prevenir problemas que pudieran suscitarse por ello, las autoridades prohibieron que los jóvenes y señoritas se dirigieran oralmente a los superiores; solo podría hacerlo por escrito, y en caso de que se tratara de peticiones colectivas, el director aceptaría comisiones de tres alumnos. Una de las formas que evidenciaba la resistencia de los alumnos a las reglas de la institución fue la desertión: las autoridades de la institución señalaron la fuga de algunos estudiantes de la Escuela Normal.⁷⁵⁴

5.4.2. De beca de gracia a pensiones

El estímulo a los estudiantes varones para estudiar la carrera de magisterio fue una práctica que permaneció a pesar de las condiciones del erario. La desaparición del internado, en el primer año, de manera simbólica, afectó sobre todo a los estudiantes de la Escuela Normal de Profesores, y aunque no desapareció el apoyo económico, la asistencia de jóvenes del interior del estado se vio mermada. El otorgamiento de becas a los estudiantes de ambos sexos estaba condicionado a las posibilidades económicas del Estado. Esto se cumplió al

⁷⁵³ AHBECENE, Sección Administración Escolar, Subsección Alumnos, año 1916.

⁷⁵⁴ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

inicio de la Escuela Normal Mixta, cuando no se incrementó el número de becas, pero en septiembre de 1916 se aumentó 50 por ciento el monto de estas a petición del director normalista.⁷⁵⁵ La respuesta llegó pocos días después, a través de la DGEP.

En debida respuesta a su oficio relativo a su aumento de pensiones para las alumnas y alumnos de ese establecimiento, el director de la DGEP, ha decidido apoyar su petición:

Conforme al oficio expedido con fecha 5 del mes en curso, han quedado aumentadas todas las pensiones y asignaciones de la Ley de Egresos, entre las que se encuentran, las de los alumnos pensionistas, dicho aumento ha sido de un 50% y comenzará a percibirse desde el 1º. Del actual.

Se anexa el Decreto que al calce dice: El artículo 3º. Del Decreto señala “se acuerda igual aumento del 50%, a todas las asignaciones y pensiones que constan en la referida Ley, y a todos los sueldos que se estén pagando con cargo al Art. 4º. De la misma”. Firma el secretario de la DGEP. M.E. Zamarrón. 12 de septiembre de 1916⁷⁵⁶

Dos meses después, se informó al director que el gobernador había tomado la decisión de aumentar la cantidad de 15 pesos mensuales a los alumnos varones pensionados de la Escuela Normal Mixta.⁷⁵⁷ Aunque el primer aumento se consideró para ambos sexos, en el segundo solamente era para a los varones

5.4.3. Transición a la coeducación: Relaciones entre los jóvenes

Pese a que los inicios de la Escuela Normal Mixta fueron difíciles y permeados por los prejuicios sobre la convivencia entre los sexos, el curso natural fue inevitable: pocos años después, aunque seriamente cuestionados y castigados, empezaron a construirse relaciones de noviazgo entre los jóvenes. Las autoridades enfrentaron esta situación con castigos y amenazas. Las sanciones para ambos eran graduales: primero se les quitaba la beca, después y en caso de reincidencia eran expulsados, sobre todo los varones. Sin embargo, parece que estas medidas no se concretaban; por ejemplo, en un periodo de dos años, el joven Roberto Cristerna estableció relaciones de noviazgo con dos señoritas; la primera vez fue reprendido, pero como reincidió, se recomendó su expulsión.⁷⁵⁸ Probablemente la

⁷⁵⁵ *Idem.*

⁷⁵⁶ ⁷⁵⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

⁷⁵⁷ *Idem.*

⁷⁵⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

amenaza no se cumplió, pues el joven Cristerna obtuvo el título de profesor, y murió diez años después, el 27 de marzo de 1926.⁷⁵⁹ Es el único caso documentado; sin embargo, debido a las circunstancias, pudieron existir otros que no fueron públicos.

La convivencia entre estudiantes varones y mujeres no se restringió en otros aspectos: empezó a construirse una relación social académica. En 1919 iniciaron los cuestionamientos de las estudiantes sobre las diferencias en el curriculum; con argumentos y acciones concretas lograron que una materia prohibida para ellas les fuera impartida a partir a partir de ese año: Economía Política.

La asociación de Estudiantes Potosinos, fundada por David Berlanga y Alfredo Uruchurto, volvió a surgir bajo la dirección de los varones. Entonces se publicó nuevamente el texto informativo de la asociación y los jóvenes desarrollaron mayor agencia en la organización de eventos culturales.

5.4.4. Los primeros estudiantes de la Escuela Normal Mixta

La nueva organización del establecimiento tuvo una fuerte oposición de parte de la prensa. La escuela estaba lista para empezar sus funciones el 1º de marzo, pero la inconformidad social obligó a inaugurar el trabajo el 15 de marzo de 1916.

Las estadísticas relativas a la primera generación de la Escuela Normal Mixta muestran algunas diferencias entre los sexos y comprueban que algunas de las acciones implementadas por los gobiernos porfiristas en la educación normalista no tenían tanto éxito. La inscripción de estudiantes varones era una cantidad similar al promedio de alumnos del internado cuando este existía, lo cual evidencia que el estímulo económico no era una razón fuerte para que los jóvenes varones decidieran estudiar para profesores. La inscripción de las jóvenes descendió aproximadamente 62 por ciento con respecto de 1913, año de mayor inscripción en la ENP. Las causas de ello probablemente se sitúan en la coexistencia de los dos sexos en la misma institución, aunque todavía era más alto en relación con los varones

La revolución tampoco influyó en forma determinante en el origen de los estudiantes, pues seguían asistiendo, en mayor medida, los hijos de comerciantes, empleados, profesores y de oficios, y en menor medida lo hijos de profesionistas.

⁷⁵⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1926.

Tabla 5.1.

Escuela Normal Mixta, 1916					
<i>Grados</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Edades</i>	<i>Ocupaciones de los padres</i>	<i>Total</i>
1°	13	16	20 a 26	34 comerciantes	29
2°	26	17	años: 7	12 profesores	43
3°	1	19	15 a 19	9 empleados	20
4°	1	9	años: 84	7 agricultores	10
5°	2	12	13 y 14 años: 25	2 arquitectos 2 tenedores de libros 16 sin ocupación 31 oficios	14
<i>Total</i>	43	73			116

Elaboración propia con base en Correspondencia, AHBECENE.⁷⁶⁰

El origen territorial de los estudiantes casi se equilibró entre origen urbano y rural: de los 116 inscritos, 41 radicaban en la ciudad y 46 por ciento provenía de las distintas regiones del estado. Un dato relevante fue la asistencia a la institución de 19 estudiantes que tenían su lugar de origen en otros estados de la república, incluso alejados como Tijuana Baja California, Monterrey, la ciudad de México, Coahuila y Yucatán.

La estadística de la Escuela Normal Mixta es una muestra de la transición de la institución. La disminución de estudiantes de ambos sexos, aunque en mayor medida de las mujeres, parecía responder a diferentes factores: el reciente movimiento armado que en San Luis Potosí todavía se sentía; la clausura de la Escuela Normal de Profesoras; la fusión de las instituciones normalistas en el Instituto Científico y Literario y la posterior desaparición de los internados normalistas, además de la inestabilidad pedagógica en la institución, que propiciaron que los estudiantes se alejaran. No obstante, la cantidad de estudiantes que iniciaron en la Escuela Normal Mixta, si bien no se acerca al número de 1912, tampoco está alejada de los años del Porfiriato. Dos años después, la población escolar masculina disminuyó aproximadamente 50 por ciento, y aumentó la población femenina solamente

⁷⁶⁰ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

con la inscripción de una estudiante. Fue la primera vez en muchos años que las mujeres dejaron de inscribirse.

Tabla 5.2.

Escuela Normal Mixta 1917-1918						
Grado	1917			1918		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1°	10	14	24	6	20	26
2°	3	12	15	6	12	18
3°	9	16	25	4	9	13
4°	1	18	19	6	15	21
5°	2	9	11	1	18	19
Total	25	69	94	23	74	97

Fuente: AHBECENE⁷⁶¹

Esta tendencia se mantuvo al año siguiente: disminución de la población masculina y aumento leve de la inscripción de las mujeres.

Ante la renuncia del profesor Abel Gamiz, correspondió al profesor Maximino Ríos la administración de los inicios de la Escuela Normal Mixta. Ríos, profesor normalista formado en el régimen militar del Porfiriato, de reconocido prestigio como catedrático de la Escuela Normal de Profesores, aceptó hacerse cargo de la administración de la institución, pero no aceptó la dirección; su nombramiento lo refiere como vicedirector. Durante su gestión se volvió a establecer la disciplina entre los estudiantes y se recuperaron las actividades que fortalecieron la formación de los profesores y profesoras.

Se impulsó la práctica de los estudiantes en las escuelas anexas a través de la instauración de academias semanales para todos los alumnos normalistas. En estas se desarrollaban temas de interés científico y pedagógico. Un rasgo relevante de las conferencias fue la introducción del desarrollo de la clase modelo por los profesores normalistas o de las escuelas anexas y exposiciones sobre los resultados de clases prácticas de los estudiantes normalistas. En un mismo espacio convivían profesores experimentados y noveles.

⁷⁶¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1918.

El 8 de julio de 1916, en la Academia de Profesores y estudiantes normalistas, bajo la presidencia del director de la Escuela Normal, se presentó la profesora Albina Manzanares con el tema Enseñanza detallada del número 11. El plan desarrollado comprendió los siguientes pasos: 1. Agregar objetos, 2) Adicionar un objeto, 3) generalización, 4) expresión, 5) factores y 6) explicaciones. Los materiales que utilizó la profesora fueron granos de maíz y piedritas. El director de la Escuela Normal alabó la clase de la señorita y designó a la señorita Juana González para que disertara en la siguiente conferencia el tema de la enseñanza objetiva.⁷⁶²

5.4.5. Formación normalista agrícola

Al término de la gestión de Ríos, Luis G. Medellín asumió la dirección de la Escuela Normal. Estaban en su apogeo el entusiasmo y la efervescencia por las acciones educativas que realizaba en todo del país José Vasconcelos. Primero, las giras que hacía por el territorio nacional para constatar las condiciones materiales de las escuelas públicas y la entrega simbólica de libros a las comunidades visitadas provocaban en los pueblos visitados enormes expectativas sobre la educación; posteriormente, se discutió y aprobó en el Senado el decreto de creación de la Secretaría de Educación, proyecto que tenía como principal argumento las ideas sociales como base de las transformaciones revolucionarias.⁷⁶³

Medellín tenía claro que la Escuela Normal Mixta requería una transformación. Al asumir la dirección y ante la falta de un reglamento que orientara las actividades administrativas y pedagógicas, el primer paso que dio fue recurrir a diversas instituciones en búsqueda de un tipo de reglamento vigente acorde con las condiciones que se vivían. Dos eran las preocupaciones que orientaban este propósito: el reglamento interior de las escuelas y las disposiciones para la realización de los exámenes. Medellín tenía claro que la Escuela Normal debería adecuarse a los tiempos que se vivían.

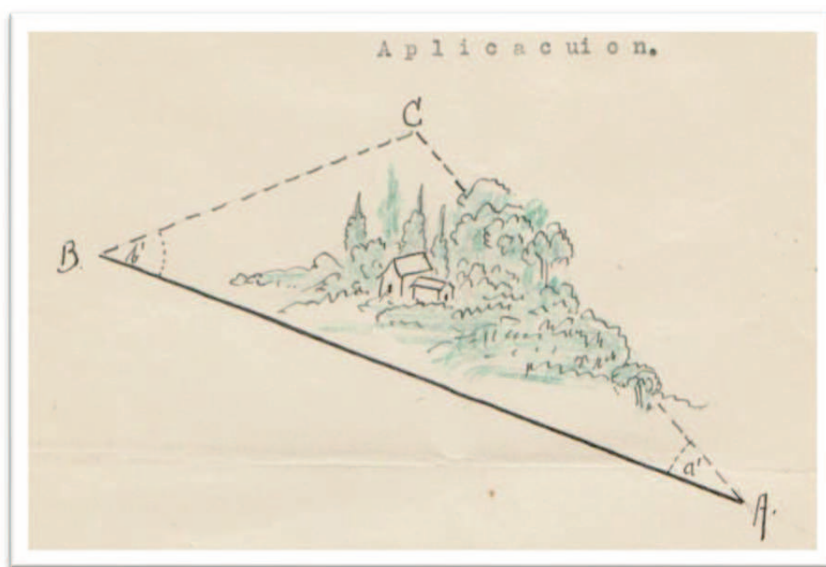
El primer lugar al que recurrió fue la Escuela Nacional Preparatoria, después a las escuelas normales de Hermosillo (Sonora), Querétaro, Veracruz y a la Escuela Normal Primaria para maestros de México. Las dos últimas no tenían reglamento en ese momento, por el cambio de legislación, y la organización de los exámenes empezaba a discutirse. Las instituciones normalistas se encontraban en el mismo proceso de revisión de sus

⁷⁶² AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1916.

⁷⁶³ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales...*, p. 305.

reglamentos y programas, ya que así lo disponía la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las indicaciones señalaban que la revisión debía enfocarse a dar más importancia a las ciencias físicas y naturales; relacionar las necesidades de las pequeñas industrias con las materias más afines del plan de estudios.⁷⁶⁴ Atendiendo las disposiciones, Medellín desarrolló un plan de estudios que consideraba las materias de Agricultura, Economía Rural, Botánica y Nociones de Topografía, Zoología y Mineralogía.⁷⁶⁵ Sin duda, las decisiones que tomaron los directores estaban guiadas por el contexto; en San Luis Potosí no hubo una materia que abordara la incipiente industria,⁷⁶⁶ pero sí se profundizaba en el conocimiento del medio rural. En la materia de Topografía se enseñaba a los estudiantes el levantamiento de planos de un terreno. En este ejemplo, la indicación era la siguiente: “Trazar una carretera que vaya en línea recta entre dos puntos y que debido a una arboleda se hace invisible uno de ellos”.

Fotografía. 8 Trabajo de un estudiante de la Escuela Normal Mixta



Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Medellín depositaba su confianza en la calidad de la preparación de los estudiantes. En la forma que los profesores normalistas realizaban los exámenes, recomendaba a los jurados

⁷⁶⁴ *Ibid.*, p. 371.

⁷⁶⁵ Ley de Educación Primaria y Normal de 1921.

⁷⁶⁶ Ernesto Meneses, *óp. cit.*, p. 371.

que se aseguraran de que el examen demostrara verdaderamente los conocimientos que requería la escuela primaria, procediendo con toda justificación.⁷⁶⁷ El cuestionamiento de la calidad de la formación de los profesores era una preocupación en más de una escuela normal, por ello el primer paso de los directores fue tratar de reformar la legislación interior de los establecimientos normalistas.

La mayor transformación social que la Secretaría de Educación se había propuesto era que la “mayoría de la nación gozara de las conquistas de la civilización”, entendida esta como el acceso a la educación, que abarcaría también la educación secundaria. Por primera vez se pensaba que la población que no era parte de la élite podría tener la oportunidad de asistir a una universidad del pueblo, para lo cual era necesario crear instituciones con estas características en los estados. El segundo objetivo que se fijó esta Secretaría fue la estimulación de los trabajos manuales y la comprensión de que estos eran trabajos dignos, que también requerían esfuerzo y determinadas habilidades que podría desarrollar la educación. El tercer objetivo se centraba en la educación y cultura de los pueblos indios. El cuarto tenían carácter moral y se enfocaba en que el pueblo comprendiera la función social que tenía dentro de la sociedad. Finalmente, se pondría al alcance de la población la cultura estética.⁷⁶⁸

Bajo el principio de que al indio primero se le debía enseñar a vivir y posteriormente conducirlo al aprendizaje, se pensó que las escuelas rurales cumplirían ambos propósitos: se les enseñaría a labrar la tierra y después se les acercaría al libro.⁷⁶⁹ Al parecer esta fue la guía del intento de otorgar a la formación de los futuros profesores de una Escuela Normal urbana los conocimientos y habilidades agrícolas para incorporarse al movimiento nacional educativo planteado por la Secretaría de Educación, de ahí que Medellín gestionara ante las autoridades que se concediera a la institución un terreno donde los estudiantes realizarían prácticas de corte agrícola. A los conocimientos empíricos que poseían los estudiantes sobre el trabajo con la tierra, se agregaba el conocimiento formal.

El 16 de agosto de 1922, en sesión ordinaria, el ayuntamiento de la capital aprobó la petición del director. Un mes después, el regidor Isaías Noriega daría posesión a los estudiantes normalistas del terreno donde se instalaría la Escuela Experimental Agrícola de

⁷⁶⁷ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

⁷⁶⁸ Ernesto Meneses, *óp. cit.*, p. 305.

⁷⁶⁹ *Ibid.*, p. 306.

la Escuela Normal Mixta, ubicado en la parte sur del parque Amado Nervo. Las prácticas agrícolas también se realizarían en una granja particular, propiedad de uno de los profesores de la Escuela Normal: Guy Mantle.⁷⁷⁰

Luis G. Medellín empezó a concretar las propuestas de Vasconcelos. En lo interno, las inquietudes de los estudiantes cobraban voz y una presencia más firme con la Asociación de Estudiantes Normalistas y con la renovada publicación del periódico *Efebo*. Además, Medellín tenía visión para transformar la institución.

La Escuela Normal Mixta era una institución que tenía como misión formar profesores y profesoras. La investigación nunca fue uno de los propósitos de la institución en ninguna época anterior; el plan de estudios tampoco tenía elementos curriculares ni profesores preparados que apoyaran esta actividad. Sin embargo, en agosto de 1922, Medellín conformó un grupo de estudiantes normalistas que se dedicaría a las investigaciones sociales, al cual denominó Ariel, que se reunirían en el número 27 de la calle de República, cuyo lema sería “Ideal, ciencia y progreso”.⁷⁷¹

No se han encontrado elementos que evidencien la producción de investigación, pero la visión del nuevo director acerca de la función social de la institución no se correspondía con las actividades que tradicionalmente se le asignaban a una institución dedicada a la formación normalista, y no a la investigación. Un grupo de investigación abría la posibilidad de que los maestros y estudiantes normalistas, además de transmitir conocimientos, pudieran generarlos. Este hecho parece estar relacionado con la trayectoria y las dificultades que tuvo el profesor Medellín al tratar de ingresar como estudiante al Instituto Científico y Literario, y el deseo de mejorar la calidad de los estudios normalistas.

Los orígenes normalistas del profesor Medellín fue uno de los argumentos que esgrimían los estudiantes del Instituto para evitar que ingresara a este, porque, desde su perspectiva, los normalistas poseían conocimientos deficientes que no debían ser revalidados al ingresar a la Universidad.⁷⁷² Cuando ocurrió esto, Luis G. Medellín ya era director de la Escuela Normal, y la carrera que quería seguir era la abogacía. Los

⁷⁷⁰ Guy Mantle atendía la cátedra de Nociones de Agricultura y Economía Rural desde el 11 de febrero de 1922. Jesús Alderete, *En homenaje a la gloriosa escuela normal del estado...s/p*

⁷⁷¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1922.

⁷⁷² Periódico *Acción*, 25 de enero de 1922.

estudiantes del Instituto Científico y Literario publicaron una carta abierta al director del instituto, algunos de sus argumentos fueron:

Bien sabido es que, en casos como el del profesor Medellín, solamente se estudiaron en la Escuela Normal, cuatro años para la carrera de profesor, comprendiendo la Preparatoria, que el programa de estudios esta tan mal distribuido, que en cada año, el alumno tiene que llevar un número considerabilísimo de materias, de ocho a diez en cada año, y que los estudios pecan de deficientes a los hechos en este Colegio, por la razón de ser meramente orales y por efectuarse sus exámenes, en dos o tres horas, para todo el grupo de alumnos que ascienden a un número importante [...].⁷⁷³

La confrontación entre los estudiantes normalistas y del Instituto ya era conocida; las razones eran diversas: desde el origen social de los jóvenes hasta las particularidades de la educación que se impartía en cada institución.

5.4.6. La Asociación de Estudiantes Normalistas

Las condiciones económicas y políticas azarosas durante los años de la revolución no permitieron que la Asociación de Estudiantes Normalistas (AEN), fundada en 1912, se estabilizara. En 1920, la presidencia de la AEN envió al vicedirector de la Escuela Normal un oficio con los nombres de los integrantes de la directiva: como presidente fungiría Miguel Puebla; secretario, Juan Guerrero; prosecretario, Jesús Mendoza; tesorero, Julián Martínez; primer vocal Jesús M. Isaís; segundo vocal, Sara Medellín; tercer vocal, Mercedes Flores, y cuarto vocal, Anastasio Laureano. Al calce está la firma de Juan Guerrero.⁷⁷⁴ En ese momento, el directorio del periódico *Efebo* era el siguiente: director, Moisés S. Jiménez; jefa de redacción, Sara Santos Rowe; administrador, Jesús M. Isaís, y censores, los profesores José Ciriaco Cruz y Luis Medellín Niño.

Se encuentran evidencias de la dinámica actividad de los estudiantes 1922 y el fortalecimiento de esta en 1923 con la participación del presidente de la AEN en la Asamblea de la Universidad de San Luis, durante los quince meses que la Escuela Normal perteneció a aquella institución.

⁷⁷³ Periódico *Acción*, 25 de enero de 1922.

⁷⁷⁴ AHBECENE Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1920.

En 1922, los jóvenes normalistas realizaron una gran cantidad de actividades diversificadas: la organización de los estudiantes, la realización de eventos académicos y la confrontación entre autoridades escolares y los estudiantes. En este momento, la organización de los jóvenes y señoritas se concretó en una asociación cuya estructura estaba conformada por un presidente, un secretario, un tesorero y dos vocales, la mayoría de los cargos eran desempeñados por varones y las mujeres solo podían desempeñar el cargo de vocal. Esta agrupación tenía la encomienda de publicar el periódico *Efebo*; el director, el jefe de redacción y el administrador eran cargos que se otorgaban a los mismos integrantes de la mesa directiva.

La presencia de estos estudiantes en el edificio de la Escuela Normal estaba perfectamente delimitada para que desarrollaran sus actividades. Tenían dos espacios; uno para la asociación y otro para el periódico. Las reuniones de la asociación se celebraban cada mes, por lo que, con la autorización del director, se suspendía una de las clases de la tarde. El lema de la Asociación de Estudiantes Normalistas, “Unión, patria y trabajo”, definía las características de la formación normalista después de la revolución y la apertura a las posibilidades de expresión y academia.

En las reuniones se planificaba la organización de eventos académicos que trataban de incidir en la realidad desde diferentes perspectivas y a través de medios diversos. Los jóvenes de esta década ya tenían voz y agencia. La libertad, aunque aún limitada, y el apoyo de algunos profesores normalistas durante la revolución llevaron a los estudiantes a desarrollar actitudes de gestión, creatividad y expresión, difíciles de aceptar y promover en otro tiempo. Los profesores normalistas, a pesar de su formación rígida y militarizada, también reconfiguraron su pensamiento y acción.

En octubre solicitaron al director de la escuela el financiamiento de la impresión de 200 ejemplares del periódico *Efebo*; organizaron una conferencia en el Teatro de la Paz, en la que Francisco Escudero abordó el tema “Conceptos generales sobre sociología, límites, fines y tendencias de la misma ciencia”. Invitaron a los estudiantes normalistas a exponer sobre temas vinculados a la vida social. En el Segundo Congreso Nacional de Ayuntamientos de México, finalmente fundaron un grupo de investigaciones sociales.⁷⁷⁵

⁷⁷⁵ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1922.

En 1922 fueron frecuentes las sesiones de la AEN. Del 13 al 19 de julio, las reuniones fueron diarias; el motivo de estas fue la indisciplina habitual del director del periódico *Efebo*. Su conducta irreverente fue observada y registrada por el prefecto de la institución; se habló con él, se le hicieron advertencias y se aplicaron medidas disciplinarias, pero no hubo resultados satisfactorios.⁷⁷⁶ La observación y el registro todavía se utilizaban como dispositivos disciplinarios; eran rasgos de la herencia porfiriana que funcionaban en el control de los alumnos. La libertad era limitada.

El asunto llegó hasta el secretario de gobierno, quien nombró una comisión formada por los profesores Pedro Amézquita, Francisco Noyola y el director de la Escuela Normal, cuya encomienda fue investigar los detalles de la conducta del joven, tomar medidas disciplinarias y actuar con toda justificación. Una semana antes, la AEN había destituido a Juan Guerrero del cargo de director del periódico; junto con él, dejaron la comisión Juan Soria, jefe de redacción, y Pablo Belmares, administrador. Los sustituyeron en los mismos puestos, Jesús M. Isaías,⁷⁷⁷ José de Jesús Reyes y Carlos Lechón.

5.5. La lucha por el derecho al conocimiento

La Revolución Mexicana impulsó un proyecto femenino más consistente que pugnaba por la reivindicación de la igualdad ciudadana, la defensa de la igualdad educativa, laboral, social y sexual entre mujeres y hombres.⁷⁷⁸ En San Luis Potosí, el primer gobernador revolucionario intentó transformar la educación del estado en los aspectos nodales; uno de ellos fue el pedagógico. Los esfuerzos de David G. Berlanga por otorgar a la educación un eje metodológico, científico y revolucionario se evidenciaron con la introducción de materias específicas. El eje metodológico y científico se conformó con las materias de Psicología, Pedagogía y Metodología. Por primera vez en el estado se abordaba la utilización de métodos específicos y se proporcionaba a los estudiantes de la Escuela Normal y a los profesores en ejercicio la fundamentación teórica de la enseñanza en las materias de la educación primaria.

⁷⁷⁶ *Idem*.

⁷⁷⁷ Productor de escritos de numerosos textos relacionados con la docencia y conocimientos disciplinares como el texto “La Escuela rural”, publicado por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México, SEP, 1959

⁷⁷⁸ Gabriela Cano, “Las feministas en campaña...”, p. 269.

Algunas de las reformas de Berlanga eran novedosas, pero no eran desconocidas para los profesores. Las aportaciones teóricas de Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher y las metodológicas de Carlos A. Carrillo ya estaban incorporadas en los programas de estudio de 1884, aunque, no eran intencionadas con intensidad en la formación normalista ni en las escuelas primarias públicas. En la educación normalista, en la carrera de párvulos, se enseñaba a las estudiantes la propuesta teórica de Froebel y los dones como material didáctico; sin embargo, esta metodología no podía extenderse a las escuelas públicas por la falta de materiales.

En las mismas condiciones que la anterior, para los varones se instituyó la escuela objetiva, basada en las características de la teoría de Enrique Pestalozzi, y con las adecuaciones que en México había realizado Carlos A. Carrillo a su metodología de la Lección de cosas. La diferencia entre ambos periodos fue que Berlanga intentó uniformar y extender esta perspectiva teórica y metodológica, enriquecida con sus concomitantes sobre la pedagogía experimental alemana, a todos los profesores en servicio y a los estudiantes normalistas.

Las aportaciones originales de Berlanga se centraron en el conocimiento social. Aunada a las circunstancias sociales que se vivían, la introducción de las materias de Sociología y Economía política en la educación normalista representó para los jóvenes y señoritas normalistas la oportunidad de cuestionar el orden, la desigualdad y las diferencias sociales que se habían establecido durante mucho tiempo y que, además, por la vinculación que tenían con las representaciones de género y clase, parecían naturales. Sin embargo, las ideas innovadoras del mismo Berlanga estaban influidas por el orden social, por lo que dispuso que la materia de Sociología fuera abordada por ambos sexos, mientras que el estudio de la Economía política estaría destinada a los jóvenes.⁷⁷⁹

En 1912, cuando Berlanga realizó la reforma curricular de las Escuelas Normales, aún eran fuertes los rasgos sociales representativos sobre la mujer y eran también evidentes en la formación de las maestras. En el plan de estudios se consideraba esencial que las futuras profesoras recibieran educación doméstica a través de dos asignaturas específicas: Trabajos Manuales o Femeniles y Economía Doméstica. Los propósitos de la primera estaban dirigidos a reproducir actividades relacionadas con la costura; de la segunda, el

⁷⁷⁹ Ley de Educación Primaria de 1912.

estudio científico en la administración de las actividades domésticas. Era obvio que el estudio de ambas materias era pensado para el rol eficiente que desempeñarían en el hogar; pero también se les preparaba académicamente para ejercer la profesión en las escuelas públicas.⁷⁸⁰

Conforme pasaron los años, en el movimiento revolucionario empezaron a verse actitudes y acciones de las mujeres que en otro tiempo eran inconcebibles, ya no solo se dedicaban al cuidado de los hijos y a la administración de la casa, sino además algunas participaron militarmente, incluso obtuvieron grados militares.⁷⁸¹ El análisis y las críticas sobre la situación de las mujeres se fortalecieron durante la Revolución Mexicana mediante el trabajo de algunas mujeres como Hermila Galindo, quien, además de escribir en la revista *Mujer Moderna*, junto con otras mujeres, impulsó la realización de dos congresos feministas en 1916, con el apoyo del gobernador de Yucatán, Salvador Alvarado.⁷⁸² Surgieron las voces de aquellas mujeres que, aparte de lo político, exigían igualdad de oportunidades en educación y salarios más altos para las trabajadoras; reformas al código civil para tener acceso al divorcio; el reconocimiento de la capacidad intelectual de la mujer y de los atributos que ya se consideraban femeninos como la dulzura, la capacidad emocional y la superioridad moral.⁷⁸³

En 1914, en San Luis Potosí ya se escuchaba sobre el feminismo y las exigencias educativas de la mujer. Para prevenir que el entusiasmo de la mujer por estos temas se desbordara, se difundieron escritos en que se trataba de minimizar lo que ya estaba ocurriendo en el país. Dos de estos textos se publicaron en el periódico *El Porvenir Escolar*, medio de difusión de la DGEF, con mensajes que enfatizaban, por una parte, el

⁷⁸⁰ Manuel Muro, *La historia de la instrucción pública en...*, p. 164.

⁷⁸¹ La situación revolucionaria empujó a las mujeres a un amplio campo de nuevas ocupaciones; tuvieron a su cargo el cuidado de medicinas, municiones, ropas, alimentos, correo, equipo militar y manejo de información sobre el enemigo. Tras las líneas de combate, trabajaron como despachadoras de trenes, telegrafistas, enfermeras, farmacéuticas, empleadas de oficina, reporteras, editores de periódicos, mujeres de negocios y maestras. Al término del movimiento armado, no todas las mujeres regresaron a las ocupaciones habituales antes de la revolución. Frederic Turner, "Los efectos de la participación femenina en la Revolución de 1910", p.84

Mary Louis Pratt señala que la guerra cambia la vida de las mujeres, las inserta en actividades de producción y ciudadanía que antes pertenecía a los hombres, ofreciéndoles e imponiéndoles nuevas formas y poderes de actuar, nuevas responsabilidades, nuevas experiencias y nuevos sufrimientos. Mary Louise Prats, "Mi cigarro, mi Singer y la Revolución Mexicana, p. 151-184.

⁷⁸² Hermila Galindo impulsó, dentro del constitucionalismo del movimiento triunfante de la Revolución Mexicana, el proyecto feminista además, fue participante e impulsora del Primer Congreso Feminista realizado en Mérida Yucatán en 1916. Gabriela Cano, "Feministas en campaña", p. 270.

⁷⁸³ Gabriela Cano, "Un siglo de feminismo...", p. 345.

tipo de educación que necesitaba la mujer y, por otra, la función de las profesoras en la educación de las niñas. Uno fue escrito por el profesor Abel Gamiz, que en ese momento era director de la Escuela Normal de profesores, y el otro por Félix Palavicini, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno de Venustiano Carranza. En el artículo titulado “La redención de la mujer”, Abel Gamiz señaló acerca de la función de las profesoras:

En el gran problema de la educación nacional tienen las maestras, incuestionablemente el principal papel [...] el profesorado femenino que educa a las futuras madres y cuya influencia se hará sentir en la educación de estas madres a sus hijos [...] si pues las mujeres en nuestro país, las que han de ser madres, son objeto de una cuidadosa educación, se logrará cambiar la faz de nuestra nación [...] mientras los hombres encargados de dirigir el movimiento educativo de la nación, abren sus labios sobre tan serio problema, id entrando, vosotras, una a una, noblemente, nomás armadas con vuestra voluntad y vuestras instituciones, en el combate selectivo, en que, si sois aptas, triunfaréis y obtendréis, la redención de la mujer.⁷⁸⁴

Por otro lado, Palavicini inició su texto haciendo alusión al feminismo y a la imagen de la mujer que propone, a la que llamó “el ideal femenino en el mundo moderno”. Su postura sobre la educación intelectual de la mujer es clara: no la necesita. Para las maestras de escuela señala:

La mujer que ha despertado intelectualmente y tiene por profesión ilustrar la inteligencia y educar el corazón de las niñas, ha merecido siempre nuestro respeto y nuestra veneración. La maestra de escuela, con todos los alientos que da el libro y el contacto frecuente con la infancia suele tener mayor penetración en esos conflictos, surgidos entre las misiones distintas de los sexos opuestos. Si hemos dicho a los hombres: no perdáis lo mejor de la vida en hacer carreras literarias, ¿cómo no hemos de gritar a las mujeres muy alto y muy claro: no seáis universitarias, no seáis académicas?

Todo lo que es contrario para el profesional masculino, lo es igualmente para el femenino; más las condiciones peculiares del sexo, más la doble fatiga física, más la deficiencia intelectual que establece su inferioridad, según Moebius [...].⁷⁸⁵

⁷⁸⁴ *El Porvenir Escolar*, 1 de octubre de 1914, p. 15.

⁷⁸⁵ *Ibid.*, p. 17

Ambas posturas coincidían en que la educación de la mujer tiene como destino final la buena educación de los hijos. Para lograrlo no era necesario que la mujer se convirtiera en intelectual o académica; para cumplir su misión, la mujer únicamente necesitaba una instrucción basada en oficios y trabajos manuales.⁷⁸⁶ Por otra parte, el texto de Palavicini, al señalar las profesiones adecuadas para los hombres, se refirió a los varones de clase media, a los que sí pueden pagar una carrera universitaria. Para hombres de clase media estaba destinada la educación superior; no para mujeres, ni para hombres pobres.

Un año después, en 1915, se inauguró el primer congreso feminista, cuya convocatoria recuperaba específicamente la condición educativa de la mujer y sus expectativas, en un mundo que, se aceptaba, estaba cambiando. Sin embargo, se señalaba que no sería una tarea fácil, ni sería otorgada por los varones, sino que sería necesario exigirla y luchar para obtenerla.

Es un error social educar a la mujer para una sociedad que ya no existe [...] pues la vida activa exige su concurso en la mayoría de las actividades humanas; que para formar generaciones libres y fuertes, es necesario que la mujer obtenga un estado jurídico que la enaltezca y una educación que le permita vivir con independencia; y que el medio más eficaz para conseguir estos ideales, o sea los de libertad y educar a la mujer, es concurriendo ella misma con sus energías e iniciativa, a reclamar sus derechos, a señalar la educación que necesita, y a pedir su injerencia en el Estado, para que ella misma se proteja.⁷⁸⁷

En este contexto complejo y contradictorio se encontraban las estudiantes de la Escuela Normal de profesoras en 1915, y meses más tarde y en otras condiciones, las que estudiaban para profesoras de la Escuela Normal Mixta.

5.5.1. Economía Política: El acceso al conocimiento

En 1916, la fusión de las Escuelas Normales en una sola institución dio oportunidad a que las estudiantes mujeres se percataran de las diferencias académicas con respecto de los varones; una que no pasó inadvertida fue los temas de estudio en Economía Políticas, materia exclusiva para los varones desde 1912. Aunado a ello, las noticias de los Congresos

⁷⁸⁶ Félix Palavicini, “El ideal femenino en el mundo moderno”, p. 18.

⁷⁸⁷ Rosa Helia Villa, *Imagen y presencia de la mujer...*, p. 217.

feministas y los grupos de la misma índole que se formaron en San Luis Potosí que pugnaban por una igualdad educativa provocaron la reacción de algunas de las estudiantes que cursaban la carrera de profesora de educación primaria en la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí.⁷⁸⁸ Fue en 1919 cuando la reforma pedagógica de Berlanga y la petición de igualdad en oportunidades de estudios para hombres y mujeres por la que luchaba el feminismo de la época se concretaron en la inconformidad que algunas estudiantes mostraron por las diferencias en el plan de estudios para hombres y mujeres en la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí.

Nociones de Economía Política parecía una materia pensada únicamente para los estudiantes varones, con base en un argumento explícito: la separación de ámbitos de acuerdo con el sexo. Sin embargo, años más tarde, un grupo de jóvenes descubrió que podría cursarla sin transgredir la ley, ya que en el plan de estudios se encontraba diferenciada, pero en los artículos específicos de la Ley no hacía alusión a tal separación.

La relación de los contenidos básicos de la materia y el origen social de los estudiantes de la Escuela Normal de profesores se tradujo probablemente en una intensa conjunción entre la realidad y la posibilidad de desnaturalizarla. No era tan natural la riqueza de unos cuantos y la extrema pobreza de una gran cantidad de mexicanos, no era tan natural el enorme desequilibrio entre la retribución salarial y el trabajo realizado. Desde su estudio en las aulas de la Escuela Normal de Profesores, la Economía política fue una de las materias más cuidadas; los maestros que la impartían fueron contratados expresamente para ello, como el profesor Arreola.⁷⁸⁹ Aunque no se han encontrado los textos que se consultaban, es clara la influencia que dejó en Berlanga su estancia en Europa

En 1912, el enfoque marxista de la materia de Economía política planteaba el estudio de temas que en ese momento eran de un valor que buscaba el análisis y la crítica a lo que estaba sucediendo en ese momento. Temas como la propiedad y la distribución de la riqueza y el significado de la pobreza, eran cuestiones vigentes en ese momento y en el

⁷⁸⁸ Rocha está de acuerdo en que dentro del constitucionalismo, la facción triunfante de la revolución, la presencia femenina fue numerosa. Hermila Galindo, secretaria particular de Venustiano Carranza, fue un ejemplo de ello: adoptó una postura avanzada en problemas como el divorcio, la sexualidad, la religión, la prostitución y la política. En Saltillo dictó una conferencia en 1916. Con estas actividades impulsó la creación de sociedades feministas en distintos lugares de la república; uno de ellos fue San Luis Potosí. Martha Rocha, “Nuestras propias voces: Las mujeres en la Revolución Mexicana”, p. 116 .

⁷⁸⁹ AHBECENE, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Actas de Exámenes, año 1912.

estado, representativas de la desigualdad social, económica y cultural. El programa completo propuesto por Berlanga abordaba los siguientes temas:

Tabla 5.3.

Programa de Economía Política 1912	
Objeto de la Economía política. Relaciones con la Geografía y las Ciencias morales	
<i>Temas</i>	<i>Subtemas</i>
Producción	La producción. El trabajo productivo e improductivo. Límites de la producción. Esfuerzos naturales en la producción
Capital	El capital, el ahorro y la inversión. Formas y clases del capital. Acumulaciones capitales. Relación entre el capital y el trabajo. Relaciones entre el capital y el interés.
Propiedad	Orígenes de la propiedad. Relaciones entre la libertad y la propiedad. Derechos de la propiedad. La grande y la pequeña propiedad. La intervención del Estado en el derecho de la propiedad.
Comercio	Origen y desarrollo del comercio. La moneda. Relaciones entre la circulación de la riqueza y el comercio. Los impuestos directos e indirectos.
Trabajo	Divisiones del trabajo. El perfeccionamiento social y la división del trabajo. Las máquinas como útiles del trabajo. Relaciones entre el trabajo y el salario.
Crédito	El crédito. Los bancos. El crédito público. La intervención del Estado en las instituciones de crédito. El crédito nacional.
Riqueza y pobreza	Producción de la riqueza. Repartición de la riqueza: sistema socialista. Los empresarios. Las fábricas. Las sociedades cooperativas. La población en relación con la distribución de la riqueza. El lujo y el pauperismo. Establecimientos de beneficencia.
Economía	La adquisición de los bienes del pueblo por el Estado. Las deudas públicas. La riqueza económica de México.

Fuente: *El Porvenir Escolar*, 31 de diciembre de 1912.

Los gobiernos huertistas y constitucionalistas la siguieron manteniendo en el plan de estudios, pero no sería hasta el gobierno carrancista de Vicente Dávila y Federico Chapoy cuando se intentó desaparecerla del plan de estudios, y realmente hacerlo en el plan de estudios de 1916. Sin embargo, a uno cuantos meses de su desaparición, ya se impartía de nuevo en las aulas. Ya sin la presencia de Berlanga, el programa de la asignatura fue

modificado por los profesores que la impartían, y el plan de estudios de 1916 la ubicó como materia obligatoria para los varones en la carrera de educación primaria superior.

La diferencia entre el programa planteado por Berlanga y el de 1916, fue el conocimiento que poseía el profesor que atendía la materia; por lo tanto, condicionaba la profundización y reflexión sobre los temas. En 1918 aún era una materia exclusivamente para los varones, que afirmaba las diferencias entre sexos: para los hombres, la política; para las mujeres, lo doméstico.

Tabla 5.4.

Programa de Economía Política 1916	
1er. año	Conversaciones sencillas referentes al cambio, a la moneda y al precio.
2º año	Comercio y crédito, producción y consumo, contribuciones y presupuestos.
3er. año	No estaba considerada.
4º año	Conversaciones sencillas sobre el trabajo, el capital, las máquinas, el salario, el ahorro, la libertad, la división del trabajo y el derecho a la asociación.

Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

La exclusividad de la materia duraría muy poco. Un grupo de estudiantes de quinto grado de la carrera de profesora de educación primaria, integrado por Catalina Oviedo, Carmen González, Francisca Franco y otras, solicitó al vicedirector de la institución, Maximino Ríos, cursar la materia de Economía Política en lugar de Economía Doméstica a mediados de 1919.⁷⁹⁰ Este acto representaba por sí solo el cuestionamiento de diversos aspectos del orden social: se ponía en entredicho la educación de las mujeres basada en su naturaleza reproductiva y doméstica y se abría la posibilidad, en forma mínima, de que las mujeres accedieran al ámbito público con el estudio de dos disciplinas que tradicionalmente y durante mucho tiempo fueron del dominio de los varones: la economía y la política.

En la carta que Maximino Ríos envió al director general de Educación Pública comunicando la petición de las estudiantes destacan dos razones por las cuales creía que se debía acceder a tal propuesta: una, los fundamentos legales que la ley de educación que regía en ese momento impedía negarles lo que pedían, ya que explícitamente no se prohibía

⁷⁹⁰ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1919.

que las estudiantes realizaran estudios sobre esta materia. Ríos aludió concretamente a los artículos 75, 76 y 77, aunque también hizo evidente la contradicción de estos artículos con otros del reglamento de la institución que prohibían esta materia a las jóvenes por ser de asignación obligatoria únicamente para los varones. La otra razón apelaba a la necesidad de que las jóvenes adquirieran tales conocimientos para que en un futuro cercano pudieran enseñarlos a los niños de las escuelas públicas.

En el artículo 75 de la ley se describía el programa que estaría vigente para las escuelas normales primarias. En este nivel no se alude a las materias diferenciadas por sexo, ni se menciona la materia de Economía Política. El artículo 76 enlista las materias que se agregaron para las Escuelas Normales superiores, entre las que estaba Nociones de Economía Política, pero no se menciona su exclusividad para los varones. Finalmente, el artículo 77 dice textualmente:

En la Escuela Normal de Profesoras regirán los mismos programas de estudios, con excepción de los Ejercicios Militares, las Nociones de Derecho Constitucional y Civil, que se sustituirán con la Economía doméstica, y práctica de Labores manuales y domésticas propias de la mujer. La gimnasia se adaptará al sexo.⁷⁹¹

No se prohibía la materia de Economía Política para las profesoras. La confusión también pudo deberse a que la Ley apareció en 1912, mientras que el reglamento fue redactado bajo el gobierno de Francisco Romero en 1914. Si así fuera, podría pensarse que David Berlanga consideraba el estudio de Economía Política para las mujeres desde 1912.

También existía la posibilidad de que las jóvenes adquirieran tales conocimientos para que en un futuro cercano pudieran enseñarlos a los niños de las escuelas públicas. Era evidente que se descartaba que los conocimientos que las estudiantes adquiriesen en la materia de Economía política les fueran útiles en su vida cotidiana: la utilidad del conocimiento siguió privilegiando la educación de los varones, las maestras serían solamente el medio por el cual se lograría que los niños tuvieran nociones sobre esta materia.

⁷⁹¹ Ley de Educación Primaria de 1912. Fue la segunda ley que se promulgó en 1912, cuando David G. Berlanga aún estaba al frente de la Dirección de Educación Pública y el gobernador era Rafael Cepeda. AHBECENE. Sección Gobierno, Subsección Normatividad, Año 1912.

Las razones que motivaron la negativa de cuatro estudiantes de quince años a cursar las materias que se les asignaban, más que de carácter escolar, eran de índole social. El proceso por el cual presionaron al vicedirector de la institución para lograrlo fue largo, complejo y difícil; tenían una forma diferente de representar a la mujer y el deseo de incorporarse al ámbito público. Lo anterior estaba muy claro, ya que poco antes de que la petición llegara a manos del director de Educación Pública, Maximino Ríos había enviado el reporte estadístico de las inasistencias y de los resultados de los exámenes de los estudiantes pensionados de la Escuela Normal Mixta; en la información destacaban los datos de las jóvenes que cursaban el quinto grado:

1. Catalina Oviedo reprobó Economía doméstica, 2º de inglés y los tres años de Labores femeniles.
2. Química, mineralogía y geología, 1º y 2º de inglés; de cursos anteriores debe: los 3 años de labores femeniles, 3º. De Lengua Nacional, Historia Universal, Algebra y Raíces griegas y Latinas, reprobó otra de las estudiantes.
3. Carmen González: dos años de inglés, 3 años de Labores Femeniles y 1º de francés.
4. Francisca Franco, 3 años de Labores Femeniles y 2º de Inglés.⁷⁹²

Las estudiantes, desde su ingreso a la institución, se negaron a cursar “como se debía” las materias destinadas a las mujeres. Las cuatro reprobaron cuando menos una de las dos materias. Esto muestra la fuerte determinación de las jóvenes para cambiar su presente académico, aun a costa de la beca de estudios, la cual dejaba de otorgarse a los estudiantes varones o mujeres que reprobaban materias; además del indudable cuestionamiento al orden social que situaba todavía a las mujeres en el hogar.⁷⁹³ A pesar de que las autoridades seguían asumiendo que el principal rol de la mujer estaba en el hogar, a estas mujeres se les concedió que cursaran la materia de Economía Política. ¿De alguna manera se reconocía que el papel de la mujer estaba cambiando? No lo podemos saber. La argumentación textual para que las jóvenes cursaran la materia de Economía Política fue:

⁷⁹² AHSEER, Archivo de la dirección, año 1919.

⁷⁹³ En julio de 1919 ya había cundido el ejemplo entre las estudiantes de los grados inferiores: Las señoritas Ester Méndez López, María Paz Figueroa y Josefina Herrera; la primera reprobó el examen extraordinario de Labores Manuales, y las segundas no concurrieron al examen concedido de la misma materia. La maestra de Economía Doméstica renunció. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1919.

Por ser una necesidad su estudio en vista de los progresos del feminismo y muy especialmente por tener las futuras maestras que impartir tales conocimientos a los niños, pido a Ud. C. Director General de Educación Primaria y Normal autorice a la vice dirección de la Escuela de mi cargo para que también las señoritas normalistas del 5º Año cursen la Economía Política. 7 de marzo de 1919 Firma Maximino Ríos.⁷⁹⁴

Maximino Ríos solicitó que el curso de la materia se extendiera también a las estudiantes de los grados posteriores. No hay indicios de que Ríos estuviera convencido de la pertinencia del estudio de Economía Política por las mujeres, o si las jóvenes lograron convencerlo con su determinación de aplicar una verdadera coeducación en la Escuela Normal ya que en la práctica seguía dominando una formación docente para varones con algunas adecuaciones para las mujeres.⁷⁹⁵

Fotografía 9 Estudiantes de la Escuela Normal Mixta



Fuente: Fotografías de la Familia López Oviedo. Familiares de Catalina Oviedo.⁷⁹⁶

⁷⁹⁴ Maximino Ríos, en la carta que envió al Director General de Educación Pública en 1919. AHSEER. Archivo de la dirección 1919.

⁷⁹⁵ El 31 octubre de 1919, el grupo de quinto año de la Escuela Normal Mixta que recibía la cátedra de Economía Política estaba a cargo del profesor Urbano Villalón. Asistieron cuatro hombres: Manuel Flores, Jesús Martínez, Alfonso Rangel y Vicente Rivera. Mujeres: Eulalia García, Catalina Oviedo, Francisca Franco, Carmen Salinas, Leonor Villanueva, Antonia Quevedo, Rosa Guerra, Carmen González, Adela Delgadillo, Guadalupe González, Ma. De Jesús Infante y Benita González. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, 1919.

⁷⁹⁶ En 1918, mientras los estudiantes varones de la Escuela normal Mixta recibían capacitación militar para que posteriormente la impartieran en las escuelas primarias públicas; a las mujeres se les impartían cursos de

Para 1921, un grupo de diecisiete alumnos y alumnas cursaron la materia de Economía Política, bajo la dirección del profesor Urbano Villalón. Las calificaciones de casi todas las mujeres era menores en comparación con las de los varones; en cambio, en la materia de Pedagogía Materna las mujeres eran excelentes. Aunque cursaran la misma materia, las diferencias en las calificaciones mostraban que las mujeres seguían “siendo buenas” en las actividades relacionadas con la maternidad.

Para 1923, las mujeres de la Escuela Normal Mixta seguían cursando la materia de Economía Política, ahora bajo el siguiente programa:

Tabla 5.5.

Programa de Economía Política 1921	
<i>Temas</i>	<i>Descripción de subtemas</i>
Producción de las riquezas	Necesidades del hombre, riqueza. Factores de la producción. Naturaleza, trabajo y capital. Las máquinas. La oferta y la demanda. Libertad de trabajo y sus desventajas. Ventajas y desventajas de la concurrencia. Ley de las salidas. Crisis por superproducción y por déficit. Discusión del trabajo, sus ventajas y desventajas. Distintas etapas de la evolución industrial. Asociaciones de trabajo, de capitales y agrícolas. Evolución de la producción agrícola. Los grandes almacenes. Producción por el Estado. Peligros de estas empresas y modo de remediarlos. Varios Modos de empresas de Estado.
Circulación de la riqueza	El cambio y sus aspectos según la evolución industrial. El valor del cambio y ventajas del cambio. El transporte, la moneda metálica y los comerciantes. El crédito y sus formas esenciales. Documentos de crédito. Crédito sobre tierras. Ventajas del crédito. Distintas clases de bancos.
Distribución de las riquezas	Distintas clases de salario. Sindicatos obreros y huelgas. Juntas de conciliación y arbitraje. Reglamentación especial para el Estado. El artículo 123 de la Constitución federal con relación a las asociaciones obreras y a las huelgas.
Rentas del Estado	Distintas clases de impuestos. Presupuestos de egresos e ingresos. Empréstitos públicos. Deuda pública. Conversión y amortización de la deuda pública.
Consumo de las riquezas	Clasificación del consumo. El ahorro y sus ventajas. Cajas de ahorro. Instituciones de seguros. Sociedades de auxilios mutuos.

Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

enfermería. El grupo de la fotografía probablemente estaba conformado por estudiantes de diferentes grupos, entre ellas se encuentran las señoritas del grupo que solicitaron el cambio de materia.

La transformación de los contenidos de la materia y la conformación de los programas correspondían a los catedráticos que la impartían. En 1923, Urbano Villalón daba la cátedra de Economía Política a estudiantes de ambos sexos. Los contenidos de la materia nos permiten comprender los hechos que ocurrieron años después: las huelgas de 1930 y 1931. Los profesores normalistas y de escuelas públicas estaban preparados académicamente para enfrentar esas circunstancias.

Este hecho también nos muestra lo que sostiene Elías sobre las reconfiguraciones: “las interdependencias existentes entre los sujetos o los grupos se distribuyen en series de antagonismos, inestables móviles y equilibradas”, para construir una nueva forma de configuración.⁷⁹⁷

5.5.2. Conocimiento profesional femenino defendido

Poco tiempo después, Catalina Oviedo, una de las integrantes del grupo de quinto grado, el mismo que pugnó por la inclusión de Economía Política al curriculum de las mujeres, se vio involucrada en otro evento de las mismas características: la defensa de la validez de su conocimiento en una clase práctica de la escuela anexa.

Catalina Oviedo nació el 21 de octubre de 1904 en Villa de Zaragoza, San Luis Potosí. Hija del señor Pascual Oviedo y la señora Aurelia Piña; el primero murió en 1912, cuando Catalina apenas tenía ocho años de edad. Su madre se quedó al cuidado de ella y su hermano. Ingresó a la Escuela Normal Mixta en 1915; junto con ella ingresaron 15 señoritas más. Para terminar de cursar la carrera de magisterio se le otorgó una pensión, que la estudiante perdería en caso de que se demostrara bajo aprovechamiento o mala conducta. Si esto sucediera, la madre tendría la obligación de indemnizar el monto de la pensión por el tiempo de permanencia en la institución de la estudiante en la Escuela Normal; no hay un documento que muestre si esto sucedió.⁷⁹⁸

Como parte de la formación docente varones y mujeres debían participar en las Conferencias pedagógicas. Esta era una forma de exponer ante un numeroso público lo que habían aprendido teóricamente en las aulas de la Escuela Normal, procedimiento cotidiano

⁷⁹⁷ Norbert Elías, *La sociedad cortesana*, p. 91.

⁷⁹⁸ Acta de otorgamiento de pensión. Firmada por la madre de Catalina, el vicedirector de la Escuela Normal Mixta, el secretario de DGEP, profesor Ignacio Álvarez, y como testigos los profesores Ramón Estrada y Francisco C. Rodríguez. Familia López Oviedo.

en el que el maestro de Metodología, los estudiantes del grado y algunos maestros de la institución realizaban observaciones acerca del conocimiento disciplinario del estudiante normalista y de la pertinencia de la metodología utilizada.

Uno de los objetos de estas conferencias es hacer aplicaciones prácticas de lo estudiado. El éxito de la enseñanza estriba principalmente en la aplicación práctica que de ella se hace ¿de qué le serviría a un cirujano o a un ingeniero electricista conocer a fondo su ciencia si frente a un caso práctico es inepto para ejecutarlo? La vida actual pide hechos; es por esto que hoy día vale más el que sabe hacer, que el que sabe decir, tratándose de escuela, la importancia del método es de tal grado, que alguien ha dicho que para calificar a un maestro, basta observar el método de su enseñanza.⁷⁹⁹

Los maestros invitados pedían al estudiante normalista que tomara nota de sus observaciones para posteriormente realizar correcciones. Catalina Oviedo, bajo la dirección de su maestro de Metodología, el profesor Amador Villalobos, pidió al vicedirector de la institución que fungiera como observador en su clase de Aritmética impartida a los niños de quinto grado de la Escuela Anexa; el contenido que abordó fue la resolución de problemas aritméticos tipo. Después de la práctica, el profesor Ríos emitió su opinión sobre los defectos del trabajo; los argumentos expuestos provocaron una discusión en la que participaron Catalina, sus compañeros del curso y el profesor Amador Villalobos; estos de acuerdo con la estudiante normalista, no reconocían defecto alguno. Villalobos señaló que la clase práctica cumplía con todos los requisitos del arte de la pedagogía. Los estudiantes no aceptaban la esencia de la crítica del vicedirector:

Toda clase presentada en las conferencias, se sujeta a la crítica de los concurrentes a donde por fuerza el que la presenta, tiene que recibir un juicio a favor o en contra de su trabajo. Este modo de proceder tan racional en las conferencias, está basado en el hecho universalmente aceptado en que no hay trabajo perfecto y que toda obra humana está expuesta a error y por lo tanto a corrección.⁸⁰⁰

En su crítica de la clase, Maximino Ríos enfatizó la carencia de elementos de una buena enseñanza; el aspecto más cuestionado fue la conducción puntual de los estudiantes para la resolución de problemas: el análisis previo del problema por la maestra y la explicación

⁷⁹⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1918.

⁸⁰⁰ *Idem.*

clara del procedimiento que se debía realizar. La exposición de la maestra tenía que ser tan eficaz que los estudiantes tendrían clara la naturaleza del problema y los pasos precisos para solucionarlo. Por lo tanto, la clase de la señorita Catalina Oviedo no fue atractiva ni eficaz, y la falta de ejercicios previos y de análisis no propició que los alumnos identificaran las características del problema. En ninguna parte del texto se mencionan los resultados de la solución del problema de los alumnos. Las posturas de la estudiante y del profesor Ríos eran antagónicas; mientras ella daba libertad a los alumnos de la escuela primaria para que encontraran la solución al problema de forma autónoma, Ríos se inclinaba por el aprendizaje totalmente dirigido, postura vigente en el conocimiento pedagógico y metodológico de la época.⁸⁰¹

Francisco C. Rodríguez, otro de los profesores invitados a la conferencia, focalizó el problema desde dos perspectivas: por una parte, cuestionó la fortaleza de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de la estudiante normalista; por otra, señaló la débil experiencia docente de Catalina. Afirmó que la señorita Oviedo no hizo uso de su conocimiento, pues el problema no era adecuado para el grado que cursaban los alumnos; para la enseñanza de cualquier tipo de problema debería empezarse con ejercicios sencillos e incrementar la gradualidad diariamente. Recalcó que no hizo hincapié en las faltas en que incurrió la señorita practicante porque no esperaba destreza, habilidad y competencia en quien comenzaba a educar. De alguna manera, reconoció que la experiencia que da la práctica docente continua es uno de los elementos principales en el desarrollo de habilidades docentes.

Al no lograr un acuerdo, el asunto llegó a la Dirección General de Educación Pública, máxima autoridad educativa del estado, la cual dispuso que se nombrara una comisión que escuchara a ambas partes y posteriormente emitiera un dictamen al respecto. Este era un caso sin precedentes, y por su dimensión sería difícil que se repitiera; aun una estudiante puso en tela de juicio el conocimiento y experiencia del vicedirector de la Escuela Normal Mixta. Cabe señalar que las autoridades educativas dieron a Catalina y a Maximino Ríos la misma importancia; cuando menos no tomaron una decisión rápida y unilateral, aunque sí favorable a Maximino Ríos. El asunto se discutió y se emitió un dictamen después de varios días.

⁸⁰¹ AHSEER, Archivo de la Dirección, año 1919.

Dicha comisión dictaminadora fue conformada por profesores, profesoras y autoridades de los niveles educativos de educación pública del estado: Mercedes Vargas, Sara Rivera, Lidia Pérez, Ramón Estrada y Pedro C. Hermosillo. A este grupo se agregó la opinión de Francisco C. Rodríguez. Los temas que se discutieron se basaron en dos preguntas, una dependiente de otra y ambas inducidas hacia una respuesta única.

1. Para la resolución de los problemas en general, principalmente del Problema Tipo de que se trata ¿Son indispensables los ejercicios previos que faciliten la resolución?
2. ¿Puede ser buena la clase de que se trata, habiendo faltado dichos ejercicios preparatorios?⁸⁰²

La discusión se centró en dos puntos cuyo eje central era el uso de un método. Aunque en la segunda pregunta la omisión de los ejercicios redundará en determinar si fue una buena clase o no lo fue y, por lo tanto, corregir la secuencia de las actividades. La idea de los profesores en la resolución de problemas radicaba en la realización de ejercicios previos similares, para posteriormente pedirles a los alumnos que resolvieran de manera autónoma un problema final con un procedimiento probado, así se trataba de asegurar que el problema sería resuelto con éxito. La omisión de ejercicios previos planteada en el trabajo de Catalina podría propiciar que los estudiantes trataran de solucionar el problema de diversas maneras y no por un procedimiento único.

Para emitir un dictamen que considerara la opinión de ambas partes, la comisión recurrió al estudio de diversos elementos: las opiniones de los participantes en la conferencia; la revisión del programa vigente en las escuelas de educación primaria; los documentos que avalaban la práctica y la explicación oral sobre el desempeño en la clase de Catalina Oviedo, en específico las indicaciones que dio para la resolución del problema y finalmente los resultados de la aplicación de una prueba a los alumnos de quinto grado de la Escuela Anexa. Después del análisis, la comisión concluyó que los problemas que usó Catalina en la clase deberían abordarse en el séptimo mes del ciclo escolar y, con base en los resultados de las pruebas aplicadas a los alumnos, se dedujo que aún no tenían el

⁸⁰² *Idem.*

desarrollo intelectual suficiente para resolver por sí solos los problemas que la practicante les propuso.

En el dictamen, la comisión determinó que los ejercicios previos eran indispensables porque su práctica facilitaría a los alumnos la comprensión, la resolución y la comprobación de las cuestiones aritméticas. Por lo anterior, al omitir estos ejercicios, la clase de Catalina Oviedo no fue buena. Dos meses después, la señorita Oviedo recibiría un certificado del vicedirector de la Escuela Mariano Jiménez para niños, anexa a la Normal para profesores Amador Villalobos, que avalaba los estudios de Metodología y práctica a que se referían el artículo VII del Reglamento de la Escuela Normal Mixta en los grados de 4° y 5° de la carrera profesional. El 22 de enero de 1920, Catalina ya laboraba como ayudante en una escuela primaria de la ciudad de San Luis Potosí.

Fotografía No.10 Catalina Oviedo Piña



Fuente: Archivo de la Familia López Oviedo.⁸⁰³

Cuestionar el orden social no tuvo consecuencias agradables para Catalina, quien en los siguientes años después de obtener el título de profesora de educación primaria, asistía a cursos de preparación para los maestros en servicio, especialmente a aquellos que fortalecían las cuestiones femeninas: economía doméstica y labores femeniles. El 21 de diciembre, Moisés Sáenz, oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, reconoció el

⁸⁰³ Catalina Oviedo Piña, cuatro años después de egresar de la Escuela Normal Mixta. Archivo de la familia López Oviedo.

esfuerzo de Catalina Oviedo por mejorar su profesión asistiendo a los cursos de invierno de 1924, en esta ocasión, Educación e Hilados y Tejidos de Fibras Duras. Durante cincuenta años de servicio, Catalina transitó de maestra rural a maestra urbana, y siguió asistiendo a cursos de actualización; el último, en 1967, tenía que ver con actividades femeniles: Cocina y Repostería.⁸⁰⁴

5.6. Escuela Normal Mixta y la Universidad: Cuestiones económicas

La Escuela Normal de Profesores y el Instituto Científico y Literario eran dos instituciones que tenían en común la formación de jóvenes de la misma edad; sin embargo, las diferencias entre ambas radicaban en el tipo de estudiante que asistía a cada una de las instituciones, su origen social, las características de su formación y de la profesión elegida. El origen social de los estudiantes determinó la atención que el gobierno otorgaba a cada una de las instituciones; mientras que en la Escuela Normal la mayoría de los estudiantes eran de escasos recursos y mujeres, al Instituto asistían estudiantes con mayores recursos. El futuro de ambas profesiones también era distinto: los profesores trabajarían para el Estado con salarios miserables; los egresados del Instituto eran libres y obtenían ingresos de acuerdo con su capacidad y gestión. Las rencillas entre los estudiantes de ambas instituciones eran frecuentes y podían suscitarse por cualquier motivo; por ejemplo, caminar en la acera del edificio enemigo podía desencadenar peleas entre estudiantes.⁸⁰⁵

La administración de la Escuela Normal siempre tuvo una intervención directa del gobierno; desde su fundación y durante todo el Porfiriato, las decisiones que le concernían en cualquier aspecto eran dictadas por el gobernador a través de instancias como la Compañía Lancasteriana, las Juntas inspectoras y la Secretaría de Instrucción Pública: otorgamiento de becas, contratación, licencias y sueldos de catedráticos y director, autorización de gastos, aprobación de planes y programas de estudio, entre otros. En 1911, la estructura del sistema educativo introdujo la figura de la Dirección General de Educación Pública, de ella dependerían administrativamente las escuelas públicas del estado y las Escuelas Normales. En 1914, por primera vez la Escuela Normal se fusionó con el Instituto Científico y Literario por algunos meses, y en agosto del mismo año se incorporó de nuevo a la Dirección General de Educación Pública.

⁸⁰⁴ Archivo de la familia López Oviedo.

⁸⁰⁵ Periódico *Acción*, 4 de enero de 1922.

Durante el Porfiriato y el movimiento revolucionario, estas instituciones se ubicaron legislativamente en la Instrucción Primaria. Aunque diferenciando el nivel de abstracción, los contenidos de estudio de las escuelas primarias y las escuelas normales tenían una relación muy estrecha: conocimientos mínimos de lengua nacional, matemáticas, algunas ciencias sociales y materias prácticas como labores manuales y ejercicios físicos. Prácticamente, la instrucción de la mayoría de la población seguía situándose en la enseñanza y aprendizaje de las primeras letras. Otro aspecto que acercaba a las escuelas normales y las escuelas primarias era la edad de los estudiantes normalistas; en algunos casos, levemente más alta, que la de los niños de los grados superiores de las escuelas primarias. De alguna manera, se asumía que la preparación de los jóvenes profesores no podía situarse en el nivel de educación superior, pese a que algunas de las materias en las primeras épocas tuvieran contenidos similares a los de las impartidas en el Instituto Científico y Literario.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, la política educativa de Álvaro Obregón tenía muy clara la intención de federalizar la educación del país.⁸⁰⁶ Una de las primeras acciones hacia la federalización fue absorber los sistemas educativos locales. El principal argumento que guió la discusión del proyecto en la Cámara de Diputados fue que la mayoría de la población gozara de las “conquistas de la civilización”. Para lograr este propósito, propuso cinco medios, entre ellos:

Hacer llegar la Universidad al pueblo, en lugar de concebirla como una institución al servicio exclusivo de una élite, con la creación de extensiones populares como las que funcionaban en España, Francia, Inglaterra y Norteamérica.⁸⁰⁷

Probablemente, este argumento guió las modificaciones que años después condujeron a la creación de la Universidad estatal. En San Luis Potosí, el gobierno de Rafael Nieto ya recomendaba a los municipios que contrataran los servicios educativos con el gobierno federal ante las penurias económicas que vivían. Nieto enfrentaba con escasos recursos monetarios algunas de las iniciativas educativas de Vasconcelos, como el apoyo para el

⁸⁰⁶ En una reunión con la Junta Académica de la Escuela Normal de Veracruz se aclaró la diferencia entre centralizar y federalizar; esta última se definió como la conservación de la autonomía, de los elementos que solo cedían una mínima parte de ella, en bien de la federación. Con base en ello, las escuelas estatales permanecieron en las mismas condiciones, salvo que dependieron administrativamente de un Consejo Federal. Ernesto Meneses, *op. cit.* p. 303.

⁸⁰⁷ *Ibid.*, p. 305.

establecimiento de la Escuela rural, aunque era una tarea que correspondía a los municipios, la DGEP los apoyaba con útiles escolares.⁸⁰⁸

Del 21 de octubre al 31 de diciembre de 1922, la Escuela Normal Mixta también estuvo bajo la autoridad del Consejo de Educación Federal. Entonces era director de Educación Pública el profesor Candor Guajardo, y director de la Escuela Normal, el profesor Luis Medellín. La administración total de la institución dependía de este Consejo, entre cuyas atribuciones estaba aceptar o rechazar las solicitudes de beca de los estudiantes, la revalidación de materias de otras Escuelas Normales, la organización de exámenes ordinarios y la autorización de extraordinarios, aunque el otorgamiento de becas estaba supeditado a la aprobación del gobierno directamente. En enero de 1922, el ayuntamiento de la capital, con el argumento de la mala situación económica que vivía el estado y tratando de reunir recursos monetarios, tomó la decisión de disminuir el sueldo de los profesores, en 15 por ciento a quienes ganaran entre 30 y 60 pesos mensuales; a quienes obtenían más de esta cantidad, 20 por ciento; además se cerrarían las escuelas nocturnas.⁸⁰⁹ La oportuna organización de los profesores impidió que estas medidas se llevaran a cabo; sin embargo, quedó en evidencia que la educación en estos momentos no constituía una prioridad. Tal vez esta fue una de las razones, aunque no explícita de la incorporación de la Escuela Normal Mixta a la Universidad.

Conforme al Decreto número 106 expedido por el Congreso Constitucional del Estado, la Escuela Normal Mixta se incorporó a la Universidad desde el 1º de febrero de ese año, con carácter de escuela preparatoria. Al respecto, en el artículo dos, inciso V, el decreto explicita que la Universidad quedaría constituida por la Dirección de Educación en su ramo Normal. En el artículo segundo señala que el objetivo de la Universidad de San Luis Potosí sería tener bajo su exclusiva dirección y vigilancia la educación en sus grados secundarios, profesionales y superiores.

⁸⁰⁸ La noticia destacaba los esfuerzos realizados por los municipios de Matehuala y La Paz para establecer y sostener escuelas rurales en sus territorios, con ayuda, aunque reducida, de la Dirección General de Educación Pública. Periódico *Acción*, 20 de diciembre de 1922, núm. 740, CDH UASLP.

⁸⁰⁹ Casi al finalizar 1922, el ayuntamiento de la capital tomó decisiones de índole económica que afectarían la educación primaria de la ciudad. Se clausurarían las escuelas nocturnas y se disminuirían los sueldos de los maestros: 15 por ciento a los profesores con un sueldo entre 30 y 60; 20 por ciento a los que ganarían más de \$60.00. Se reunieron 84 maestros con la intención de inconformarse ante tales medidas, Periódico *Acción*, 20 de diciembre de 1922, núm. 740, CDH UASLP.

Con esta disposición, la educación normal dejaba de situarse en el nivel primario, aunque tampoco se le ubicaba como una institución de educación secundaria, y económicamente dejaba de estar supeditada directamente al gobierno, ya que dependería del presupuesto que se otorgara a la Universidad, facultad marcada en el artículo cuarto del decreto, al otorgarle a esta institución total autonomía en el manejo de sus fondos. Aunque esta autonomía seguía limitada por las condiciones económicas del erario, para la Escuela Normal solo cambió su relación de dependencia.

La estructura directiva de la Universidad estaría conformada por un rector, un Consejo Universitario y una Asamblea. El Consejo Universitario quedaría conformado por cuatro consejeros; cada uno correspondiente a Escuelas Profesionales, Escuelas Preparatorias, Escuela Normal y un alumno nombrado por los estudiantes de la Universidad. Del primer Consejo Universitario el catedrático consejero fue el profesor Graciano Sánchez,⁸¹⁰ cuya participación fue muy breve por la actividad política que ya desarrollaba. Los consejeros tendrían voz y voto en las asambleas y, junto con el rector, administrarían los bienes de la Universidad. Como parte de estos estaban los que pertenecían a la Escuela Normal, incluyendo gabinetes, laboratorios, bibliotecas y demás que le pertenecieran. Antes de esta fusión era frecuente que el Instituto pidiera a la escuela normal su salón de actos para celebrar reuniones o conferencias,⁸¹¹ que ahora pertenecería a la Universidad.

La Asamblea se conformaría con la asistencia de dos representantes de las escuelas y facultades que constituían la Universidad; el cargo sería honorario y se desempeñaría por un lapso de dos años. Serían nombrados en forma democrática por los estudiantes, catedráticos y empleados de cada institución. Por la Escuela Normal asistían el director, Francisco C. Rodríguez, y el estudiante Juan Soria, presidente de la Asociación de Estudiantes Normalistas. En el artículo primero transitorio se enuncia que la Escuela Normal Mixta no formará parte de la Universidad, en tanto ésta tuviera lazos con la Federación a través del contrato que el gobierno local estableció con el gobierno federal. En

⁸¹⁰ Por problemas personales pidió licencia al cargo; inmediatamente fue elegido el profesor Maximino Ríos, quien no aceptó. Nuevamente se eligió, nombrándose sustituto del profesor Sánchez al profesor Fernando Vázquez. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

⁸¹¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

los documentos analizados no queda clara la fecha en que la ENM dejó de pertenecer al Consejo Federal y se incorporó a la Universidad.

La relación que se estableció entre la Escuela Normal Mixta y la Universidad le otorgó características particulares desde dos perspectivas. La primera institución trató de adaptarse a los cambios que ocasionaba la dependencia de una institución con otras formas de administración y de trabajo. En la cuestión administrativa, todas las disposiciones que determinaban la organización de la Escuela Normal Mixta incidirían para el trastrocamiento de formas de hacer y de actuar muy diferentes.

Estas diferencias tenían su origen en los objetivos que guiaron la creación de ambas instituciones, en los propósitos planteados por el gobierno sobre su eficacia y funcionamiento, y en las funciones que los egresados desarrollarían en la sociedad. Así, los catedráticos, los estudiantes y los empleados, al depender económicamente de una institución y no del gobierno, se enfrentaron a diferentes horarios escolares. Los nombramientos de los catedráticos serían de oposición y se propondrían por ternas, de las cuales se elegiría a uno; las licencias de los profesores serían autorizadas por el rector, entre otras. Por otro lado, estaban los conflictos que provocaron las diferencias de administración y de organización de ambas instituciones y cómo estas tenían un trasfondo social y político más profundo que la simple formación de profesionistas en igualdad de condiciones.

Una de las diferencias más profundas fue que mientras una hacía énfasis en el qué, la otra lo hacía en el cómo de la enseñanza; en tanto que los catedráticos universitarios enfatizaban el qué y cuestionaban la falta de especialización de los profesores normalistas, estos defendían que la experiencia demostraba que no bastaba con poseer profundamente un conocimiento, sino el saber cómo transmitirlo, aunque no fuera tan profundo. Sostenían que la facilidad de transmisión solo se adquiere con la práctica y la metodología específica para cada materia; además argumentaban que la especialización en el conocimiento podría lograrse con la estabilidad del maestro en las clases que desempeñara y las oportunidades de estudio que se les proporcionara, como las visitas a otras escuelas normales nacionales y extranjeras.

Al inicio de la fusión, el plan de estudios de la Escuela Normal no se cuestionó; se autorizó su aplicación. Meses después, las autoridades universitarias, argumentando la falta de elementos pecuniarios, tomaron la decisión de que algunas materias dejaran de

enseñarse porque tenían un carácter experimental; así, se suspendieron las materias de Trabajos Manuales, Economía Doméstica, Química y Física.⁸¹² Un año después de la incorporación normalista a la Universidad, el gobierno realizó modificaciones al plan de estudios de la Escuela Normal, aunque no de forma abierta: en el plan de estudio permanecieron, pero no en la práctica. El problema con otras materias se acentuó por la forma en que se manejó el asunto: los catedráticos seguían dando cátedras de Economía Política y Ejercicios físicos para varones e Historia Patria; al llegar a cobrar sus sueldos, este estaba incompleto, entonces se daban cuenta de que sus cátedras habían sido modificadas, se habían fusionado con otras o habían desaparecido. La situación era desesperada; los catedráticos afectados hicieron peticiones formales para que el director de la Escuela Normal interviniera ante el rector, solicitando que se pagaran los sueldos y se evitaran las modificaciones legales al plan de estudios. La respuesta que recibió el profesor Urbano Villalón, catedrático de la materia de Economía Política, fue la siguiente: “En virtud de haberse suprimido la cátedra de referencia en la nueva ley de egresos vigente, no ha lugar a lo que solicita el profesor Urbano Villalón”.⁸¹³

El director de la Escuela Normal expuso, acongojado, al profesor Villalón que la dirección a su cargo “con todo sentimiento, hace presente a Usted sus gratitud por sus excelentes servicios prestados en la Escuela Normal Mixta, abrigando la esperanza de que más tarde se le recompense la abnegación y competencia demostrada en la cátedra de referencia”.⁸¹⁴ Meses más tarde, un profesor se ofreció a impartir gratuitamente la materia de Economía Política; la propuesta fue aceptada. Con estas modificaciones, el Consejo Universitario liberó al plan de estudios de las diferencias de género en las materias que se impartían en la Escuela Normal Mixta, aunque no se expuso de forma explícita, y como propósito era difícil de aceptar; el motivo real fue de carácter económico.

Fue notable que la materia de Economía política volviera a ser el foco de acciones que repercutieron en las posibilidades de que sus contenidos pudieran estudiarse o no en las aulas de la institución. Fernando Vázquez, catedrático de la Escuela Normal, reconoció que la organización que el profesor David G. Berlanga estableció en la Escuela Normal en 1911

⁸¹² *Idem.*

⁸¹³ *Idem.*

⁸¹⁴ *Idem.*

debía considerarse verdaderamente pedagógica, y que uno de sus aciertos fue la introducción de la materia de Economía política.⁸¹⁵

En 1922, en el informe final de la aplicación del programa, el profesor Urbano Villalón señaló que la cátedra de Economía Política era de reciente creación; desde 1912 fue obligatoria únicamente para los varones; en 1919 se les empezó a exigir también a las señoritas; a partir de ese año y hasta esta fecha (1922) el texto que la guiaba era del autor francés Charles Gide. Villalón comenta que los alumnos no podían adquirirlo por su alto costo, sin embargo, él trabajaba con una colección de apuntes tratando de apegarse al programa. Con las dificultades que los profesores tenían para trabajar con materiales actuales, es de destacarse el esfuerzo que hacían para conocer las vertientes actuales de su materia. El libro que utilizaba Villalón fue editado en 1919 en Francia, tres años antes de la publicación del informe, lo que alude al compromiso de los profesores por el estudio de posturas actuales sobre su materia.⁸¹⁶ Sin embargo, el enfoque de la Economía Política propuesta por Berlanga había cambiado. Gide, aunque la sitúa como una ciencia de la acción humana y, por lo tanto, en relación directa con la libertad, considera que cualquier actividad está unida a la solidaridad y al amor.

La animadversión que se tenía en el ámbito universitario hacia los profesores normalistas se extendía a los estudiantes de la Escuela Normal. Aun antes de que perteneciera a la Universidad, y ante la posibilidad de que algunos estudiantes o profesores normalistas intentaran ingresar a esta, a través de la revalidación de sus estudios, algunos estudiantes del Instituto Científico y Literario ya cuestionaban su preparación. Cuatro eran los argumentos con que defendían su punto de vista: la duración de cuatro años de la carrera, pocos en comparación con las profesiones universitarias; la conformación de un plan de estudios que comprendía de ocho a diez materias, imposibles de estudiar y obtener resultados de calidad; el uso de una metodología predominantemente oral y la aplicación de

⁸¹⁵ La reforma de Berlanga cambió la metodología de enseñanza; los textos para los alumnos fueron suprimidos y solo se consultaban algunos autores en la biblioteca del propio establecimiento. Para la enseñanza se estableció el modo simultáneo valiéndose de los procedimientos expositivo e intuitivo. 22 de agosto de 1922. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

⁸¹⁶ Para Gide, la economía estudia el acto humano tendiente a satisfacer necesidades materiales. Un acto es económico cuando su objeto es satisfacer necesidades y deseos materiales. Alejandro Chafuén, “La Economía y la filosofía de la libertad”, p. 180

exámenes colectivos con tres horas de duración.⁸¹⁷ La propuesta de los estudiantes era que no se revalidaran estudios a los normalistas para continuar con una carrera en el Instituto; insistían que iniciaran estudios en las mismas condiciones que los demás.⁸¹⁸

Si bien los argumentos expuestos eran ciertos, estos tenían su origen en la función que estas instituciones cumplían o deberían cumplir con el Estado. La duración de la carrera y la organización de los exámenes fueron los factores más manipulados por los gobernantes estatales en turno desde el periodo de Carlos Díez Gutiérrez, que trataban de responder a las demandas de profesores de las escuelas públicas; además, la formación docente prácticamente era gratuita como una forma de estimular el ingreso al magisterio debido al poco interés que despertaba la profesión.

El uso de una metodología que privilegiaba la oralidad se desarrolló a partir de las consecuencias económicas del movimiento revolucionario de 1910 y de la reforma pedagógica de Berlanga. Las modificaciones al plan de estudios por las que se introdujeron nuevas materias y la falta de textos para el estudio provocaron que los profesores idearan formas de enseñanza a fin de cumplir con los lineamientos de los programas, a pesar de los esfuerzos de las autoridades para que los maestros conocieran y utilizaran otros métodos; los medios para lograrlo fueron las Conferencias pedagógicas y la información impresa. El descuido en que se tenían a las Escuelas Normales después del Porfiriato llevó a estas instituciones a la carencia de lo indispensable. Un reclamo frecuente en la Normal de San Luis Potosí fue la instalación de una biblioteca apropiada y moderna; al respecto, el director de la Escuela Normal expuso:

Ya por esto vera Ud. Sr. Secretario que si no tenemos para mal comer y vestir, menos tendremos para comprar libros. Prueba de ello es que el gobierno del Estado debe al profesorado del establecimiento casi cinco meses de sueldos y en esas condiciones, menos puede invertir dinero para surtir la biblioteca que tanta falta hace.⁸¹⁹

⁸¹⁷ Torres señala las circunstancias que enfrentó la fusión de la Escuela Normal y la Universidad, específicamente las carencias económicas, la rivalidad entre los estudiantes, los problemas surgidos en el proceso de adaptación de los planes de estudio a las necesidades y a la nueva organización. Se sumaron las características de un grupo formado en el Porfiriato y un sector de la población que se reprodujo con privilegios que se veían amenazados. María Gabriela Torres, *La transición del Instituto Científico y Literario*..., p. 114

⁸¹⁸ Periódico *Acción*, 25 de enero de 1922.

⁸¹⁹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1923.

El director encontró una respuesta a su petición con la instalación, en el edificio de la Escuela Normal Mixta, de una biblioteca gestionada por la Secretaría de Educación Pública. La primera bibliotecaria de la institución fue la señorita Margarita Coqui.⁸²⁰

5.6.1. Exámenes normalistas vs exámenes universitarios

La principal crítica al trabajo que se desarrollaba en la Escuela Normal se centró en la deficiencia intelectual de la formación docente de los estudiantes, atribuida, entre otros factores, a la organización de los exámenes. Mientras en el Instituto Científico y Literario los exámenes se aplicaban en forma individual, con una duración de cuarenta y cinco minutos por materia, en la Escuela Normal los exámenes eran colectivos y se realizaban en un tiempo máximo de tres horas para todo un grupo. El director reconoció que esta organización producía una visión distorsionada de la eficacia de la formación de los profesores; señalaba que en 1922 se habían matriculado 126 normalistas: 47 hombres y 79 señoritas; de los primeros, 70 por ciento aprobó; de las segundas, 84 por ciento, y el porcentaje de reprobados fue relativamente bajo.

La dirección del plantel, de acuerdo con las autoridades universitarias, decidió que la organización de los exámenes fuera individual, con una duración no menor a cuarenta y cinco minutos para cada alumno y para cada una de las materias. Esta medida tuvo por objetivo seleccionar a los mejores estudiantes normalistas, para que más tarde estos fueran competentes profesores y “para que el señor gobernador y la Universidad no gasten inútilmente crecidas sumas de dinero, pues seguramente para el año próximo sólo disfrutarán pensiones los alumnos que llenen todos los requisitos del reglamento”.⁸²¹ Las expectativas del profesor Rodríguez, con una organización de exámenes individuales, eran de 60 por ciento de aprobados de una población total de 146 estudiantes: 93 señoritas y 53 varones.

El 10 de diciembre de 1923, Francisco C. Rodríguez envió un oficio al Rector de la Universidad en el que informa que se habían verificado los exámenes ordinarios de los alumnos normalistas de acuerdo con las indicaciones recibidas: en forma individual con una duración de cuarenta y cinco minutos por alumno y en cada una de las materias. Para el director de la Escuela Normal, los resultados fueron halagadores porque se consiguió que

⁸²⁰ *Idem.*

⁸²¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

los alumnos mal preparados para la prueba final no asistieran a presentar examen y los resultados de las principales materias, es decir, Aritmética, Álgebra, Geometría, Lengua Nacional, Literatura y Pedagogía, fueron los siguientes: del primero año aprobó 66 por ciento; del segundo año, el 87 por ciento; del tercer año, 70 por ciento; del cuarto año, 77 por ciento, y del quinto año, 96 por ciento. De los exámenes extraordinarios que se aplicarían en el siguiente mes se esperaba una aprobación de 70 por ciento.

El director reconoció que estos resultados fueron un triunfo para las autoridades universitarias, aunque parece que fue mayor para los profesores, los estudiantes y las autoridades normalistas por las dificultades que tuvieron que vencer. Entre otras, por “el partidismo político, lleno de soberbia, de encono y de rebeldías”. El partidismo político al que se refería el profesor Francisco C. Rodríguez, director de la Escuela Normal, era la preferencia que se tenía por el Instituto Científico y Literario. Si bien a este no asistían solamente jóvenes de amplios recursos económicos, la mayoría no tenían problemas de esa índole, al contrario de la institución normalista, conformada en su mayoría por estudiantes de escasos recursos y mujeres.

Uno de los rasgos que evidenciaron el trato desigual a estudiantes de ambas instituciones fue la militarización durante el Porfiriato de los jóvenes aspirantes a profesores, mientras a los universitarios se les eximía de ello; la razón: el origen social. Rodríguez sostiene que los gobiernos siempre habían representado los intereses de las clases privilegiadas, y poco se habían interesado en educar de manera efectiva a las clases humildes, especialmente a los jóvenes que aspiraban a ser profesores, al suponer que una eficiente formación de los profesores no era una prioridad para los gobernantes. Planteó que esta obviada tenía como objetivo evitar que los profesores llevaran la luz a los campesinos a los que se iba a instruir, luz que los haría conscientes de la injusticia social.

Esta discriminación se extendió a las instituciones que formaban a los profesores. Si bien durante el Porfiriato las Escuelas Normales tenían serios problemas económicos, durante la revolución y en la segunda década del siglo XX, estas y los profesores que laboraban en ellas, apenas podían subsistir.

Al depender de la Universidad, la situación no fue mejor. El descuido que la Escuela Normal Mixta sufrió cuando se integró a la Universidad impactó en prácticamente

todas las áreas y aspectos de su organización.⁸²² Al inicio de la fusión, los bienes de la Escuela Normal pasaron a ser propiedad universitaria. Las condiciones de la institución se hicieron saber al rector, y señalaron los tres aspectos que demandaban mayor atención: la estructura física del establecimiento, los sueldos de los profesores y las pensiones de los alumnos. Cada uno representaba un grave problema: las condiciones físicas de la escuela y el mobiliario que utilizaban los estudiantes estaban verdaderamente deteriorados, tanto que el director anterior había solicitado autorización para que las señoritas y los jóvenes tomaran las clases de música en pianos y armonios de algunas escuelas públicas de la ciudad. La petición fue denegada por la DGEP, ya que implicaba nuevamente el establecimiento de relaciones con la instancia educativa.

En julio, el director informó que se debían los sueldos del personal docente desde la segunda quincena de abril, y no se habían cubierto los gastos de secretaría, aseo y las clases experimentales desde marzo. A pesar de ello señaló que los profesores no habían dejado de trabajar. La noción que tenían los profesores de su función social estaba fuertemente relacionada con un alto grado de nacionalismo y de sacrificio, noción muy ligada a la concepción de apostolado. Algunos buscaban otras opciones, como contratarse en municipios del interior del estado, aunque sin tener la plena convicción de que se les pagaría. Para no quedarse completamente desprotegidos, solicitaban permiso en la Escuela Normal. Se contrataban con los profesores de escuelas particulares que ya tenían una trayectoria docente reconocida y con base en ello, se arriesgaban a fundar una escuela particular, como lo hicieron el profesor Herculano Cortés, director de la Escuela Normal de profesores durante el Porfiriato, y la profesora Ignacia Aguilar.⁸²³

Las pensiones que se les asignaron a los estudiantes tampoco se habían cubierto desde abril de 1923, cuestión por demás grave debido a que muchos se encontraban en la más completa miseria. Los criterios para el otorgamiento de nuevas pensiones a los estudiantes se basaron en el artículo 59 de la Ley de Educación Primaria y Normal. A los alumnos que en los reconocimientos oficiales reprobaran las materias de Lengua Nacional, Aritmética y Pedagogía perderían la pensión; en enero de 1924 la perdieron 10 señoritas y

⁸²² Torres señala que algunos alumnos universitarios percibieron que la creación de la Universidad rendiría frutos a largo tiempo. La Escuela Normal dependió de la Universidad solo por quince meses; no fue tiempo suficiente para ver resultados. María Gabriela Torres, *El Instituto Científico y Literario...*, p. 101.

⁸²³ Periódico *Acción*, 5 de enero de 1923.

11 jóvenes; en el mismo caso estaban los estudiantes que terminaron sus estudios: tres señoritas y tres jóvenes.

Era evidente que las autoridades universitarias tenían como objetivo reducir las pensiones de los estudiantes normalistas, quizá por motivos económicos o para desalentar el ingreso de estudiantes a la carrera, ya que, al pertenecer a la Universidad, con frecuencia algunos intentaban que se revalidaran sus estudios para seguir otras carreras; leyes era una de ellas. Aunado a lo anterior, se reglamentó que se otorgarían nuevas pensiones después de tres meses de ingresar a la institución, tiempo suficiente para que los jóvenes demostraran sus conocimientos, su aplicación al estudio y se apreciara su conducta. Para el 14 de mayo de 1924, el secretario de la Escuela Normal Mixta envió una lista de las estudiantes pensionadas hasta ese momento: solo 29 señoritas, ningún varón, un poco más de la mitad de los 50 alumnos pensionados al inicio de la fusión. Era evidente que la Universidad desatendió la formación normalista.

Para diciembre del mismo año, las condiciones físicas del edificio habían empeorado, el aseo del edificio era deplorable ya que se carecía de los enseres y materiales más indispensable para atenderlo; la falta de pago a los profesores siguió, tanto que a principios de enero ya habían renunciado los maestros que atendían las materias de Raíces Griegas, Pedagogía, Psicología, Economía Doméstica y Metodología Especial. El profesor Rodríguez señalaba que la desmoralización de los profesores y de los empleados de planta que vivían exclusivamente de su profesión provocaba que la situación en el orden intelectual fuera desastrosa.⁸²⁴ En estas condiciones y mientras la Escuela Normal era una de las facultades de la Universidad obtuvieron su título 15 profesoras y seis profesores.⁸²⁵ Para la comunidad normalista estos resultados eran un éxito, producto de múltiples carencias y enormes sacrificios de los profesores de la ENM.

El 30 de mayo de 1924, el gobernador del estado, Aurelio Manrique, se reunió con personal de las escuelas primarias públicas. En este acto expresó que mediante un decreto separaba a la Escuela Normal de la Universidad; la primera dependería nuevamente de la

⁸²⁴ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1924.

⁸²⁵ Los profesores que terminaron sus estudios en este periodo fueron Rosa Guerra, Miguel Puebla, Luis Fortanelli, Carmen González, Asunción Ramírez, Aurora Reynoso, Felicitas Hernández, Flavia Morelón, Guadalupe Ríos, Leonor Rocha, Sara Medellín, Rosa Baigen, Manuela García, José de Alba, Sara Santos Rowe, Antonia Bocanegra, Antonio Campos, Ignacio Alviso, Bertha de Alba, Juan S. Díaz, Isabel Martínez y Zenaído Rodríguez. AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1922.

Dirección General de Educación Primaria y Normal.⁸²⁶ Aunque no se expresaron los motivos de tal decisión, fue un hecho que la relación entre ambas instituciones estaba permeada por intereses políticos, sociales y económicos, pero sobre todo por una cultura distinta. La Escuela Normal, a pesar de la intervención del Estado, había desarrollado formas de gestión y de enseñanza, con base en el esfuerzo de sus profesores, y demostradas en la trayectoria de sus egresados.

Estaba claro que era difícil conciliar dos instituciones con diferentes funciones sociales y, por ende, con desiguales formas de enseñanza. En una decisión de este tipo también se olvidó el papel sociocultural de la Escuela Normal Mixta en la organización y actualización de los profesores de educación primaria prácticamente desde su fundación y fortalecida en extremo durante el Porfiriato.

Ante esta noticia, el primer director de la Escuela Normal nombrado por las autoridades universitarias, el profesor Francisco C. Rodríguez, rápidamente procedió a solicitar al Consejo Universitario una constancia de sus servicios como director por el tiempo en que desempeñó el cargo (de febrero de 1923 a mayo de 1924); existía el temor de ser destituido debido a su gestión. No pasó lo que tenía pensado y continuó como director hasta 1937.⁸²⁷ Un mes después de que la institución volviera a depender directamente del gobierno iniciaron las reparaciones de pisos, puertas y vidrios en los salones de clase, así como la reconstrucción de los pisos de ladrillo de las salas uno y dos.

Los profesores de la Escuela Normal eran quienes organizaban profesional y laboralmente a los profesores; profesionalmente, a través de la realización sabatina de conferencias pedagógicas que tenían como objetivo el intercambio y preparación metodológica; laboralmente, con la creación de las asociaciones mutualistas, empresas que buscaban apoyar económicamente a los profesores y profesoras de la ciudad. No se han encontrado documentos que evidencien si la relación de las escuelas primarias y la Escuela Normal Mixta continuó en el mismo tono, pero sí es evidente que las primeras seguían viendo a la institución normalista como rectora de la educación primaria pública. Francisco Rodríguez expuso que, con el regreso de la Escuela Normal Mixta a la Dirección General de Educación Primaria, el gobierno también asumió que esta institución tenía tendencias

⁸²⁶ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1924.

⁸²⁷ *Idem.*

muy diferentes a las orientaciones y finalidades de los institutos y universidades; estaba convencido de que las Escuelas Normales eran las piedras angulares de las segundas; su deber principal era “evolucionar la psicología de las multitudes”.⁸²⁸ Con esta frase confería a las instituciones normalistas el deber de formar profesores que no solo instruyeran, sino también transformaran las formas de pensar y de actuar de la mayor parte de la población.

Más de un año permaneció la Escuela Normal Mixta dependiente de la Universidad de San Luis. Durante este tiempo tuvo que adaptarse a formas de gestión, de organización y de educación ajenas a su cultura. Esto propició situaciones difíciles, pero también, la reflexión de los profesores normalistas sobre las características tradicionales de la formación de los profesores. Al separarse la Escuela Normal de la Universidad, el edificio escolar y los muebles estaban muy deteriorados, la mayoría eran antihigiénicos e inapropiados para que los jóvenes recibieran instrucción. A gran parte del personal no se le pagó los sueldos de junio a diciembre de 1923, y a los alumnos normalistas se les quedó a deber todas las pensiones del segundo semestre del mismo año. Las cátedras que se pagaba a los maestros a 1.75 pesos en 1922, entonces se les pagaba a 1.25 pesos; los sueldos de los demás empleados fueron rebajados proporcionalmente.⁸²⁹ Estas acciones podrían responder a dos motivos: las circunstancias económicas de la Universidad eran deplorables y no estaba en condiciones de asumir el financiamiento de otra escuela, o las funciones, la enseñanza y la cultura fueron irreconciliables, y la Universidad propició la separación.

Los cambios inmediatos que realizó el profesor Rodríguez se enfocaron en la restitución de los profesores en las materias desaparecidas durante la fusión: Física, Química, Economía Doméstica, Trabajos Manuales y Economía Política. Los demás cambios dependían del erario público.

El gobernador recomendó al director de la Escuela Normal Mixta intensificar el trabajo institucional; insistió especialmente en el ingreso de estudiantes varones. Surgió nuevamente el interés de las autoridades educativas por la matrícula masculina. Ante la falta de recursos económicos del gobierno, su petición se centró en que los docentes recurrieran a su entusiasmo y experiencia para reclutar estudiantes normalistas que no costaran mucho al erario. Las condiciones económicas no habían mejorado, y se mantenía

⁸²⁸ *Idem.*

⁸²⁹ *Idem.*

la idea de que era necesaria la estimulación económica para atraer a los aspirantes; pero, ante las circunstancias, la motivación era el último recurso, la cual tenía como fondo la moral.

Tal vez el ambiente de entusiasmo por la reciente creación de la Secretaría de Educación y por las acciones de Vasconcelos favoreció el éxito del trabajo que realizaron los profesores normalistas; en el siguiente año se matricularon 138 alumnos: 53 varones y 85 señoritas. En la población de la Escuela Normal prevalecían las mujeres. Al finalizar el ciclo escolar se presentaron al examen 112 estudiantes, de los cuales aprobó casi 80 por ciento. En el mismo año se recibieron 22 maestros: siete varones y 15 señoritas. El acercamiento de la cultura normalista a la experiencia universitaria dejó su huella y dolió en un aspecto en el que tradicionalmente se sentían orgullosos los profesores normalistas: la solidez en la formación académica de los estudiantes.⁸³⁰

La herencia universitaria en la Escuela Normal Mixta fue conocer formas diferentes de realizar una misma actividad: los exámenes individuales. El director reconoció que en los últimos quince meses había subido mucho el índice de reprobados; el factor que incidió en ello fue la disposición de que los exámenes de los normalistas fueran individuales, con duración no menor a cuarenta y cinco minutos para cada alumno y para cada una de las materias. Esta tarea debió ser de enormes proporciones por la cantidad de estudiantes y materias que conformaban el plan de estudios; un contexto muy diferente a la formación universitaria, que aborda un conocimiento específico y en un solo campo. Pero también demostraba que uno de los factores que propiciaba tal situación era las características que el Estado imponía a la formación normalista para que esta respondiera a la educación del tipo de ciudadano que formaría la educación pública: intelectual, física y moral.

A pesar de ello, el director estaba convencido de que este esfuerzo redundaría en la formación de profesores competentes, “para que el señor gobierno del estado no gaste inútilmente crecidas sumas de dinero”.⁸³¹ De alguna manera, reconocía que era necesaria una forma diferente de hacer las cosas, que requería del esfuerzo de los profesores normalistas; sin embargo, aparte de las diferencias que ya se mencionaron, el origen social de los estudiantes establecía otras: el tipo de educación primaria y la preparatoria.

⁸³⁰ *Idem.*

⁸³¹ *Idem.*

En su informe, el profesor Rodríguez tímidamente expuso la necesidad de que los profesores normalistas tuvieran la oportunidad de visitar otras escuelas normales para observar sus formas de enseñanza, pero estudiar en algunas normales de Norteamérica. Este último comentario se sitúa en el terreno de la esperanza: “los maestros de esta Normal tienen la fe de que algún día no muy remoto puedan ir a estudiar por algunos meses en las principales normales del país y del extranjero.”⁸³² Los profesores eran conscientes de la falta de actualización de sus conocimientos profesionales, los lugares e instituciones que podrían fortalecerlos; pero apenas tenían los medios para sobrevivir, su profesionalización dependía del Estado. La esperanza de Rodríguez estaba lejos de la realidad.

5.7. Huelga de 1931: Organización colectiva de los profesores

Luévano señala que a partir de 1910 surgieron inquietudes en la relación laboral entre trabajadores y patrones. Los primeros cambios que empezaron a transformar las condiciones de trabajo y el surgimiento de las primeras asociaciones ocurrieron en el periodo de 1910 a 1919.⁸³³ Los sindicatos de peluqueros, albañiles, electricistas y motoristas y panaderos, entre otros, se constituyeron en 1915. Las sociedades de profesores, con similares objetivos, aparecieron en 1923: el Sindicato de Profesores Potosinos y el Sindicato Mutualista de Profesoras.⁸³⁴

De igual manera, los primeros indicios de descontento aparecieron en esta época y se intensificaron en los periodos de gobierno de Nieto y de Manrique. Al respecto, Luévano enfatiza que “los trabajadores encontraron espacios para las expresión de sus demandas, y en muchas ocasiones hallaron respuestas favorables”.⁸³⁵ Las asociaciones de profesores fueron las últimas en crearse; probablemente las características de subordinación y obediencia propias de su formación fueron elementos que intervinieron en tal hecho.

La conformación de asociaciones masculinas y femeninas en el magisterio tenía propósitos pedagógicos y mutualistas. La organización pedagógica buscaba profesionalizar el trabajo docente. Una actividad que permaneció durante mucho tiempo fueron las conferencias pedagógicas sabatinas, que se realizaban cada semana, algunas obligadas por la

⁸³² *Idem.*

⁸³³ Guillermo Luévano, *Huelgas, protestas y control social...*, p. 15.

⁸³⁴ *Ibid.*, pp. 79-81.

⁸³⁵ *Ibid.*, pp. 43-44.

autoridad durante la Revolución. En la primera década del siglo XX, el director de la Escuela Normal de Profesores, Herculano Cortés, era frecuente conferenciante en estos eventos. Los temas más discutidos eran de índole metodológico, aunque en muchas ocasiones se matizaban con asuntos sociales y la cotidianeidad del trabajo docente escolar. A estas reuniones también se convocaba a las profesoras, aunque su participación generalmente era pasiva. Las mujeres tenían otras agrupaciones de distinto tipo; por ejemplo, la Sociedad Josefa Negrete, cuyo principal propósito era de carácter mutualista: ayudar a las profesoras que tenían problemas económicos y sociales.⁸³⁶ El movimiento revolucionario interrumpió este tipo de actividades; sin embargo, casi a mediados de la segunda década volvieron a realizarse.

Durante el Porfiriato y la revolución, algunos hombres y mujeres construyeron trayectorias profesionales y morales que influían en el resto del profesorado. Los lazos que los unían eran más que profesionales; conocidos desde las instituciones que los formaron y posteriormente a partir de su desempeño profesional lograron crear las primeras corporaciones gremiales. Entre los profesores destacados del Porfiriato estaban Herculano Cortés, Juan Rentería, Bartolo Guardiola, Fernando Vázquez, las profesoras normalistas Refugio Marmolejo, Mercedes Vargas, Guadalupe Vázquez.

Las características del profesorado normalista durante de la revolución y postrevolución eran otras. El movimiento generó condiciones, actitudes y formas de actuar diferentes, abiertas a las nuevas instituciones y a la reconfiguración de nuevas representaciones sociales; una de ellas fue las aportaciones de un incipiente feminismo en la localidad. En esta etapa, la participación de profesores como Abel Gamiz, Ángela Martínez, Luis G. Medellín, Maximino Ríos, Jesús Alderete y Francisco C. Rodríguez, quienes se desempeñaron como directivos, y la participación y estoicismo de profesores como Graciano Sánchez, Lino Gómez, Amador Villalobos, Margarita Reyes, Sara Rivera, entre muchos otros, consolidaron una identidad magisterial alejada en algunos aspectos de la concepción del profesor apóstol predominante durante la etapa anterior y con mayor participación política después del movimiento armado.

Lo que no cambió fue el trato de los gobiernos en la economía de los profesores. De sobra era conocido que el salario de los profesores era uno de los peores; incluso algunos

⁸³⁶ Francisco Hernández, *Voces, rostros y testimonios*, p. 241.

oficios o actividades económicas sin preparación alguna eran mejor pagados. Galván señala que en 1902, un maestro en la ciudad ganaba 40 pesos mensuales y fuera de ella, 25 pesos, cantidades insuficientes para vivir.⁸³⁷ Aunado a estos salarios, el pago de sus sueldos con frecuencia fue uno de los aspectos no prioritarios en los presupuestos estatales. Las dificultades al respecto eran cuando menos dos: la falta de puntualidad en el pago y las disminuciones en el monto de los salarios. La falta de puntualidad fue un hecho constante en el trato de prácticamente todos los gobiernos, algunos con una política definida en este aspecto como el porfiriano; otros, porque durante la revolución el erario era incapaz de sostener cualquier ramo de la administración estatal y era frecuente la falta de dinero. El monto de los salarios estaba determinado por el manejo político de la profesión y las decisiones presupuestarias sobre la educación pública. Sobre el primero había una permanente contradicción: mientras al profesor se le exigían buenos resultados académicos, su salario era regateado generalmente. Para evitar reclamos y manifestaciones, se desarrolló todo un proceso que fomentaba la subordinación y la obediencia durante la formación normalista. Así, en general, el sueldo de los profesores se podía aumentar en forma mínima, pero también se podía reducir. En San Luis Potosí, esta reducción salarial fue un hecho cuando la Escuela Normal dependía económicamente de la Universidad.⁸³⁸

También fueron frecuentes los periodos en los cuales algunos profesores prácticamente trabajaron sin ningún estipendio. La revolución también provocó cambios en las actitudes de algunos de los profesores formados en la Escuela Normal. Por ejemplo, después de 1916, al recién egresado profesor Jesús Alderete se le había asignado una plaza en uno de los municipios del interior, accedió y se presentó con el presidente municipal; después de la entrevista, renunció al trabajo. Poco tiempo después, la autoridad municipal envió a la DGEP un oficio en el que señalaba que cuando el profesor Alderete se presentó, pidió que se le asegurara la puntualidad en el pago, lo cual no se podía hacer y lamentaba la desilusión que se provocó al profesor.⁸³⁹

En 1922, algunos profesores normalistas tomaban medidas para asegurar sus ingresos; uno de ellos pidió permiso temporal para separarse de su puesto como catedrático de la Escuela Normal Mixta, porque se contrató como maestro municipal en Cerritos.

⁸³⁷ Luz Elena Galván, "Soledad compartida...", p. 171.

⁸³⁸ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1923.

⁸³⁹ AHSEER, Archivo de la Dirección, 1918.

Expuso al director normalista que no dejaba por completo el trabajo en esa institución porque tampoco tenía la seguridad de que el pago en aquel municipio fuera puntual. El salario era menor, pero esperaba no tener la incertidumbre de que no se le pagara, como en esta ciudad.⁸⁴⁰

En 1921, las condiciones del erario estatal seguían siendo un desastre, y la propuesta de Vasconcelos sobre la ayuda económica que ofrecía para las escuelas públicas era una solución. La Secretaría de Educación prometía que no se vulneraría la soberanía de los estados, no intervendría en la administración de las escuelas ni en el nombramiento de las autoridades educativas, solamente aseguraba que el poder educativo y económico de la federación ayudaría a los estados.⁸⁴¹ Nieto recomendó a los municipios contratar los servicios educativos que ofrecía la federación señalando que los aportes estatales a la educación se reducían a proporcionar útiles escolares a algunos municipios.

5.7.1. Salarios diferenciados: Género y tipo de escuela

Los salarios también estaban mediados por el género. Las categorías salariales del profesorado se desprendían de la clasificación de las escuelas: superiores, las que atendían de primero a sexto grado; elementales, de primero a cuarto grado; mixtas, con las dos características, es decir, niños y niñas de primer y tercer grados y pequeños grupos de sexto grado, y nocturnas, que atendían a personas adultas. Los directores y maestros podían desempeñarse como titulados y empíricos, cuyos salarios eran diferenciados de acuerdo con cada categoría, pero eran inferiores para las mujeres. Las diferencias salariales entre el tipo de escuela y el estatus de maestro titulado o empírico y ser hombre o mujer eran de seis a diez pesos menos. Por ejemplo, el sueldo de un directivo varón titulado era de \$114.41; de una mujer titulada, \$ 104.77; de un maestro de primaria superior con título, \$71.08; de una maestra en las mismas condiciones, cinco pesos menos; de un director de Escuela Primaria Elemental \$ 94.45; de una directora en las mismas circunstancias, \$82.21. Los maestros ayudantes sin título ganaban 38.25 pesos, mientras a las mujeres se les pagaba, 27.81.⁸⁴²

En 1922, el Estado tenía el control de 145 escuelas distribuidas en el estado de San Luis Potosí; unas dependían de los ayuntamientos, otras eran sostenidas por la DGEPyN y,

⁸⁴⁰ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, año 1923.

⁸⁴¹ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 152.

⁸⁴² Armando René Espinosa Hernández, *La institucionalización de la escuela...*, p. 74

finalmente, las que empezaban a firmar contratos con la federación. La Constitución de 1917 dio a los municipios la facultad de administrar sus escuelas; inherente a ella, la responsabilidad del sostenimiento económico. La situación monetaria seguía siendo un enorme problema, y la educación de la población no era una de las prioridades; al contrario, su descuido llegó a tales magnitudes que Nieto aceptaba que en muchos de los municipios la educación era un desastre. Arnaut señala que el gobierno federal, siguiendo una idea norteamericana había dejado la educación en manos de los municipios, aun cuando estos no contaban con los ingresos suficientes para sostenerlos.⁸⁴³

El municipio de la capital también tenía serios problemas económicos, en el mismo año reportó a la Dirección de Educación Pública y Normal 51 escuelas oficiales, dos municipales y 26 particulares: 79 instituciones escolares en total, con 281 maestros y 12 260 alumnos. Del profesorado, 244 eran mujeres (86.83 por ciento) y 37 eran varones (13.16 por ciento). Prácticamente, el profesorado urbano era femenino.

Las acciones implementadas por los ayuntamientos para allegarse recursos o para ahorrarlos eran diversificadas; una de ellas fue la disminución de los salarios de los profesores o la supresión de las escuelas. En 1923 asistían a la Escuela Normal 53 hombres (36.3 por ciento) y 93 mujeres (63.6 por ciento) de un total de 146 estudiantes; laboraban en esta 37 catedráticos eran, de los cuales 24 eran varones y 13 eran mujeres. La duración de carrera aumentó a cinco años, y en los primeros meses en que la escuela normal se convirtió en facultad, egresaron 17 profesores y profesoras.⁸⁴⁴

5.7.2. Disminución de los salarios de los profesores.

En 1922, el ayuntamiento de la capital también tenía problemas económicos, para cuya solución tomó dos medidas, entre otras: la desaparición de las escuelas nocturnas y la disminución del salario de los profesores. Al tener conocimiento de ello y ante la gravedad del asunto, los profesores de inmediato se reunieron en el salón de actos de la Escuela Normal Mixta; después de acaloradas discusiones, los 84 profesores reunidos tomaron la decisión de constituir un comité directivo que los representara ante el ayuntamiento. Unos días después, el Comité se conformó con diez profesores y profesoras, con igual cantidad de integrantes de cada sexo: Graciano Sánchez, Luis G. Medellín, Wenceslao Rodríguez

⁸⁴³ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 144

⁸⁴⁴ AHBECENE, Sección Gobierno, Serie Correspondencia, año 1923.

Miguel Puebla, José María Duque, Sara M. Rivera, Lidia Pérez, Amelia Soria, Rosa Mata y María P. de Amézquita. Las peticiones que el Comité Directivo expondría ante el ayuntamiento eran cinco, muy concretas:

- a) Considerar el cierre de las escuelas nocturnas de la capital y algunas rurales, acuerdo al que el ayuntamiento llegó, una sesión anterior.
- b) Revocar el acuerdo sobre la disminución de los salarios a los maestros que dependían del municipio.
- c) Solicitar al ayuntamiento que se asegurara la puntualidad del pago a los maestros.
- d) Por ningún motivo permitirían la disminución del personal de las escuelas oficiales del municipio.
- e) Solicitar que fuera admitido un representante del profesorado en la sesión del ayuntamiento que se celebraría días después.⁸⁴⁵

Los cinco puntos que trataría el comité directivo de los profesores con el ayuntamiento tocaban los problemas cotidianos del profesorado; evidenciaban las inconsistentes condiciones laborales de los profesores y la indefensión en que se encontraban si individualmente trataban problemas de esa índole con la autoridad. La demanda principal fue el pago puntual justo de los salarios. La organización colectiva tan rápida y numerosa de los profesores ya tenía “una tendencia de sindicato”, según la opinión de uno de los reporteros del periódico *Acción*. Es necesario destacar que en este comité estaba uno de los profesores más críticos, y ya reconocido como luchador social, Graciano Sánchez, y uno de los más destacados académicos, Luis Medellín; ambos organizaron y estuvieron al frente del movimiento.

Probablemente el periódico mencionado tenía razón, ya que los profesores no defendieron únicamente a las escuelas nocturnas, ni solamente a los profesores de la capital, sino también se refirieron, en el primer punto, a quienes laboraban en el medio rural. Aunque no con la misma determinación que en el aspecto económico, solicitaron que, en la toma de decisiones sobre la instrucción pública, la voz del maestro tendría que estar presente. La lucha de los profesores, de alguna manera, abarcaba la defensa de la educación para los adultos, beneficiarios de las escuelas nocturnas.

⁸⁴⁵ Periódico *Acción*, 5 de enero de 1923.

Un día después de la conformación del comité se llevaría a cabo la sesión del ayuntamiento en la que se ratificarían los dos acuerdos: clausura de las escuelas nocturnas y la disminución de los sueldos. El mismo día de la reunión, los profesores que conformaban el comité acudieron al ayuntamiento a solicitar que se admitiera un representante del magisterio en la sesión en que se discutirían los asuntos mencionados, la fecha ya estaba designada para tratar solamente el área de la instrucción pública.

El ayuntamiento aceptó la propuesta, y los profesores designaron a Graciano Sánchez como su representante. El cabildo aceptó y el asunto despertó tal interés entre los padres de familia, los profesores y el público en general que el día de la sesión la sala estaba completamente llena. En primera fila había una gran cantidad de docentes, sobre todo señoritas y señoras que laboraban en la educación pública. Ya instalado el personal que sesionaría, el alcalde Urbano Pérez declaró abierta la sesión. Casi inmediatamente después, el señor regidor, doctor Antonio E. Urriza, presidente de la comisión de Hacienda, propuso la revocación del acuerdo anterior que disponía el cierre de las escuelas nocturnas, así como el relativo a la disminución de los salarios de los profesores. El cabildo aceptó por unanimidad ambas propuestas. El beneplácito del público fue evidente.⁸⁴⁶

El profesor Graciano Sánchez, representante de los profesores, hizo uso de la palabra, enfatizando su esperanza de que en el año siguiente realmente se prestaría una mayor atención a la instrucción pública, y señaló que era necesario considerar a los maestros, ya que eran los forjadores de los ciudadanos del mañana y un factor decisivo en el progreso y civilización de los pueblos. El regidor Urriza dejó claro que el cabildo, al que él pertenecía, era consciente de que los salarios que recibían los maestros no constituían una buena remuneración por el trabajo que realizaban, y mejorar sus condiciones de vida era un tema frecuente en las sesiones de cabildo. Lo anterior estaba asentado en las actas de las sesiones del ayuntamiento y podía comprobarse con facilidad. Sin embargo, mencionó en varias ocasiones que las malas condiciones del erario eran un impedimento. Maestros y público salieron complacidos con la orientación que había tomado la sesión.⁸⁴⁷ El cabildo tenía razón; el presupuesto que designaba a la educación no era suficiente, el municipio de la capital no estaba en mejores condiciones que los ayuntamientos del interior del estado,

⁸⁴⁶ Periódico *Acción*, 5 de enero de 1923.

⁸⁴⁷ Periódico *Acción*, 7 de enero de 1923.

los cuales no tenían ingresos suficientes para financiar adecuadamente el sistema educativo municipal.

El 9 de enero de 1923, el gobierno del estado decretó la autonomía universitaria. En el mismo decreto se dispuso la anexión de la Escuela Normal Mixta a la Universidad. La autonomía también consideraba el aspecto económico; específicamente en el artículo cuarto indicaba que la “Universidad de San Luis tendría personalidad jurídica propia y gozará de plena autonomía en su organización científica, técnica y docente, pudiendo administrar con toda libertad los fondos que le pertenezcan”.⁸⁴⁸ Con este decreto, la Universidad también tomó posesión de los bienes que pertenecieron al Instituto Científico y Literario, de los gabinetes, laboratorios, bibliotecas y todo lo que pertenecía a la Escuela Normal, los bienes de la biblioteca pública del estado, los del Observatorio Meteorológico, los de la Dirección Primaria y Normal, además de la asignación anual que fijara la Ley de Egresos del Estado.⁸⁴⁹ Aunque el decreto garantizó la independencia económica de la institución, parecía que los problemas económicos también eran un serio problema para la Universidad o, cuando menos, fue una de las peores épocas económicas que sufrió la Escuela Normal.

En agosto de 1923, a los ocho meses de que se anexara a la Universidad, el gobierno del estado debía al profesorado normalista casi cinco meses de sueldo. Cuatro meses después, las condiciones en las que vivían los profesores eran desesperantes porque persistía la falta de pago. Francisco C. Rodríguez, director de la Escuela Normal señalaba que los profesores que vivían exclusivamente de su salario profesional estaban realmente desmoralizados. Era frecuente que algunos maestros abrieran escuelas, academias particulares o impartieran cursos sobre materias específicas tratando de obtener recursos. Algunos de los maestros y maestras de reconocido prestigio que lo hicieron fueron Herculano Cortés, Juan Zamarrón, Ignacia Aguilar, Guadalupe Vázquez.⁸⁵⁰

En los años siguientes, la participación organizada de los profesores en la política estatal fue muy clara, aún bajo la batuta de los profesores y el directivo de la Escuela Normal Mixta. Un ejemplo de ello fue el festival que organizó el comité de profesores para

⁸⁴⁸ Periódico *Acción*, 10 de enero de 1923.

⁸⁴⁹ Artículo 10 del Decreto número 106, correspondiente a la creación de la Universidad de San Luis Potosí. Periódico *Acción*, 10 de enero de 1923.

⁸⁵⁰ El Colegio de Juan Zamarrón, denominado Colegio Zaragoza, ubicado en la calle Aldama número 2, ofrecía educación primaria elemental y superior y mercantil. Para señoritas y jóvenes estableció la Escuela de Comercio. Al igual que en la Escuela Normal, admitía alumnos internos, medio internos y externos. Periódico *Acción*, 25 de enero de 1923.

celebrar la candidatura de Saturnino Cedillo a la gubernatura del estado. Sabedores de la importancia de hacer notar su presencia, los profesores se reunieron y tomaron la decisión de participar cuando menos en dos actos políticos; uno se celebraría en Ojocaliente; otro, en la ciudad capital. En el segundo se propuso que los profesores tomaran parte en dos aspectos: la organización directa de un festival con algunas participaciones musicales, literatura u oratoria; el segundo, monetario. Cada una de las escuelas se haría responsable de recuperar la cooperación de los profesores; el monto era diferenciado de acuerdo con el salario que percibía cada docente.

En este evento, el discurso estaría a cargo de Francisco C. Rodríguez. Más tarde se le invitó a la comunidad de Ojocaliente a realizar una actividad similar. Los textos de ambos discursos tenían las mismas características. El discurso en Ojocaliente exponía:

Con mi palabra sencilla, pero sincera, voy a hablar a nombre de mi pueblo, de este pueblo, señor General Cedillo, que siempre ha estado al lado de los representantes genuinos de los principios revolucionarios. El pueblo de Ojocaliente, señor general está con usted y lo está de corazón porque el pueblo de Ojocaliente sabe que usted es un hombre que ha sufrido; que es un hombre que encarna, que simboliza los ideales del actual momento y que usted, señor general, es el único hombre que puede salvar al estado y conducirlo, por el camino del progreso y del adelanto. El pueblo de Ojocaliente está con usted, mi general, porque sabe que usted siempre ha sido amigo del pueblo humilde, del pueblo trabajador, del pueblo honrado como lo es nuestro pueblo y es por eso, señor General Cedillo que estamos con usted y estaremos en todos los momentos en que necesite de nuestra ayuda.⁸⁵¹

El discurso pronunciado por Rodríguez fue emocional; destacó las características del pueblo y a Cedillo como parte de él, resaltando que ese era el motivo por el cual las expectativas sobre su gobierno eran amplias. El contexto que mencionó Rodríguez aludía a un estado en conflicto y sin dirección. Ambas circunstancias serían puestas en orden por el nuevo gobierno. La trayectoria que Cedillo dio a su gobierno no se dirigieron hacia el progreso ni adelanto del estado, sino que con su gobierno iniciaba realmente un cacicazgo que terminaría once años después.

Aquella primera actividad del gobierno cedillista ponía en contacto a los profesores con el virtual gobernador del estado, con el propósito central de crear relaciones armónicas

⁸⁵¹ AHBECENE, Sección Gobierno, Subsección Correspondencia, Año 1927

entre el profesorado y las autoridades políticas. Este acercamiento parecía cumplir su objetivo, pero tres años más tarde fue evidente que no era así.

5.7.4. Crisis económica: La huelga de los profesores

En 1930, mientras Cedillo se encontraba fuera del país, el diputado Eugenio B. Jiménez se desempeñaba como gobernador interino, y los profesores, cansados de que sus sueldos no llegaran puntualmente, decidieron no dar clases hasta que les fueran cubiertos del todo. El movimiento inició con un grupo pequeño de profesores que se apostaron a la entrada del palacio de gobierno exigiendo el pago de su sueldo; en ese momento se les adeudaban entre cuatro y cinco decenas. El grupo inicial fue aumentando; empezó a correrse el rumor de una huelga de profesores; estos empezaron a organizarse y reunirse frecuentemente a partir del 20 de agosto, aunque sin emitir comunicados de prensa. El último día de ese mes tomaron la decisión de declararse en huelga a partir del día primero de septiembre.⁸⁵²

Mientras tanto, el último día de agosto, Jiménez reunió a la prensa y dio a conocer las condiciones del conflicto entre el gobierno y los profesores. Argumentó que de sobra eran conocidas las circunstancias económicas del estado. Situó los motivos en las altas inversiones del gobierno en carreteras y en comunicaciones telefónicas. Señaló que ya existía un déficit muy grande por la asonada de 1929,⁸⁵³ año en que el gobierno aportó una gran cantidad de hombres, y el gobierno estatal tuvo enormes salidas de capital para sostener la campaña. Probablemente la segunda causa era verdad, aunque de la primera se dudaba realmente. Ankerson afirma que otra de las razones era la incapacidad de Cedillo para el manejo eficiente de los recursos del estado, además de que el gobierno federal le había cancelado el subsidio.⁸⁵⁴

Las condiciones del país habían impedido nivelar el presupuesto estatal. El tratamiento que Jiménez dio al movimiento fue ineficiente, redujo la importancia del problema salarial de los maestros aduciendo que años atrás, en el gobierno de Manrique, los adeudos a los profesores fueron mayores; además señaló que los maestros no eran los

⁸⁵² Periódico *Acción*, 31 de agosto de 1930

⁸⁵³ Al parecer, la asonada que menciona Jiménez es la que Falcón denomina la última rebelión de importancia dentro del ejército federal. También en 1929 se creó el que sería el partido dominante, PNR; junto con él nació la posibilidad de elección del presidente sin recurrir a la violencia. Romana Falcón, *Revolución y caciquismo...*, p. 223.

⁸⁵⁴ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 223.

únicos a quienes se debían salarios, pues en igual o peores circunstancias estaban los profesores de la Universidad y el poder judicial; el gobernador interino, en tono irónico, señaló que de alguna manera los profesores eran privilegiados porque se les debía menos.

La propuesta de Jiménez fue el pago parcial de cinco decenas de adeudo, por lo cual se abonarían tres o cuatro partidas, cada una de aproximadamente \$9 000.00. Además, el gobierno bajo su responsabilidad prometía el pago puntual de los sueldos en lo sucesivo. Los profesores no aceptaron la propuesta. Ante la falta de acuerdo, el gobernador tomó la decisión de cerrar la Escuela Normal Mixta y las escuelas oficiales de la capital del estado, argumentando que: a) los profesores tenían dos meses que solo daban clases una o dos horas y dejaban salir a los niños; por lo tanto, el aprovechamiento de los niños era muy poco y el sacrificio pecuniario que hacía el gobierno estatal era inútil; b) el cobro de los sueldos por parte de los profesores era, por lo tanto, completamente injusto, ya que hacía tiempo que no trabajaban bien, y c) el principal problema de los profesores era la indisciplina.

Con este comentario, Jiménez señalaba la ausencia de una de las características que tradicionalmente se asignaban al profesor, la disciplina, que en el caso del profesorado se percibía en la obediencia y en la subordinación. Sin embargo, en particular en esta década, los profesores normalistas y los que laboraban en la ciudad habían sufrido recurrentes y largos periodos de la falta de pago, aunque probablemente estaban en las mismas condiciones los que trabajaban en el interior del estado. Pero fueron los profesores de la capital los que se negaron a continuar con esta situación. El profesor potosino ya tenía las mismas características del porfiriano.

Con este comunicado, el gobierno de Jiménez quiso adelantarse a la declaración de huelga de los profesores, aduciendo que era el gobierno quien tomaba las decisiones. Las medidas que el gobierno quería aplicar eran radicales: la clausura temporal de la Escuela Normal Mixta y las escuelas oficiales; la destitución como director de la Escuela Normal de Francisco C. Rodríguez y su sustitución por Eduardo Morillo Zafa, y la reorganización de las escuelas públicas con personal constante e idóneo.

El gobernador argumentaba que el tiempo de clausura sería mínimo, solamente el necesario para organizar otra vez las escuelas mientras se seleccionaba al nuevo personal; la expectativa era de un máximo de diez días, al término de los cuales, las escuelas oficiales

y la Normal estarían trabajando. Prácticamente se estaba despidiendo a los profesores titulados y con experiencia; parecía que existía una alta probabilidad de que contrataran personal no calificado para desempeñarse como profesores de educación primaria y normal, aunque tenía más sentido de una amenaza que de una medida que pudiera concretarse realmente. La profesión seguía teniendo poco prestigio; los motivos de la suspensión de clases y la petición que se hizo a los estudiantes normalistas para que trabajaran en las escuelas públicas eran suficientes evidencias.

Al inicio del conflicto, los maestros intentaron buscar el apoyo de los padres de familia, pero estos no respondieron al llamado. La única alternativa que encontraron fue abandonar las escuelas, y fue lo que hicieron el 1° de septiembre de 1930. Con la Escuela Normal Mixta cerrada, los profesores celebraron sus asambleas y el comité de huelga sus reuniones en el salón del Sindicato de Obreros Panaderos. Posteriormente, la Unión de conductores, maquinistas, garroteros y fogoneros sucursal número 11 les permitió utilizar su edificio, ubicado en el número 84 de la calle de Escobedo. Ahí se reunieron para tomar el acuerdo de solicitar un representante por cada una de las agrupaciones obreras, quienes avalarían los trabajos de los profesores, reconocerían su actitud ante la situación y su decisión de mantenerse en huelga. Sin embargo, no todas las escuelas estaban cerradas: el profesor Mario Huelga, miembro de la comisión de vigilancia del comité, informó que la única institución que continuaba laborando era la escuela Heroínas Mexicanas. Suponían que la situación de privilegio que ostentaba la directora de la institución le impedía apoyar el movimiento. Amelia Soria desempeñaba varios cargos, era directora de la escuela primaria, de la Escuela de Artes y Oficios, catedrática de la Escuela Normal, además disfrutaba de otras canonjías.

Tratando de encontrar una solución rápida, los profesores decidieron enviar una comisión de profesores a la ciudad de México para entrevistarse con el presidente de la República. Días antes ya le habían enviado un telegrama. El presidente contestó dándose por enterado, y turnó la revisión del contenido a la Secretaría de Educación Pública. En la votación para elegir a los profesores que viajarían a la ciudad de México resultaron electos la profesora Sara Rivera y el profesor Rafael Otero.⁸⁵⁵ Ambos tenían la encomienda de

⁸⁵⁵ Rafael Otero, *Crónica de la huelga de los profesores de San Luis Potosí, en 1930*, p. 14.

entrevistarse con el presidente de la república, darle a conocer la situación que vivían los profesores potosinos y solicitar su intervención ante el gobierno del estado.

En los siguientes dos días, Otero y Rivera implementaron diversas formas para entrevistarse con el presidente, pero sus esfuerzos fueron inútiles: la oficina de la presidencia delegó el asunto al ministro de Instrucción Pública. Después de que se expuso la situación, el subsecretario respondió que la Secretaría de Educación Pública no podía hacer absolutamente nada para solucionar el conflicto; suponía que la intervención de esta representaba pasar por alto la soberanía del estado de San Luis Potosí. Ante la imposibilidad de encontrar una respuesta del gobierno federal, los profesores buscaron el apoyo de las asociaciones de profesores de la capital y acudieron a la redacción de los periódicos *Excelsior*, *El Universal*, *La Prensa*, *Hombre Libre*, *El Nacional Revolucionario*⁸⁵⁶ y *El Gráfico*. La estadía en la ciudad de México, también les dio la oportunidad de participar en una de las sesiones del Consejo de Agrupaciones Magisteriales del Distrito Federal, en la que Rafael Otero expuso brevemente la situación que vivían los profesores de San Luis, destacando la actuación de los estudiantes normalistas. El apoyo que buscaban los profesores potosinos fue más solidario de lo que esperaban: al terminar la sesión, los profesores capitalinos decidieron apoyar y sostener el movimiento de huelga aportando cinco centavos diarios por el tiempo que durara; enviar mensaje de protesta al gobierno de San Luis Potosí y al presidente pidiendo que se concediera audiencia a los potosinos. El cinco de septiembre muy temprano, los profesores recibieron el aviso de la tan ansiada audiencia para ese mismo día por la tarde.

La huelga de los profesores fue respaldada por diversas agrupaciones: la Federación Obrera Potosina, la Asociación de Estudiantes Normalistas, la Liga de Padres de Familia, la Alianza de Ferrocarrileros, la Liga Nacional de Maestros y Normalistas de México, la Confederación de Transportes y Comunicaciones y otras asociaciones ferrocarrileras.⁸⁵⁷ La participación de estas asociaciones no era casual, en ese momento el apoyo lo necesitaban

⁸⁵⁶ *El Nacional Revolucionario* cumplía la función de vocero del gobierno; su nacimiento fue inherente al surgimiento del Partido Nacional Revolucionario; su función principal era consolidar el gobierno. El periódico *El Hombre Libre* era de oposición; se publicó de 1929 a 1940; se distinguía por atacar sistemáticamente al gobierno. *Diccionario de escritores mexicanos*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1988.

⁸⁵⁷ En San Luis Potosí, el descontento social entre los trabajadores empezó a manifestarse a través de huelgas desde 1920, mineros, tranviarios, tejedores, entre otros, Guillermo Lluévano, *Huelgas, protestas y control social*, p. 42-63

los profesores, meses más tarde los panaderos convocaron a huelga; en 1923, el 17 de mayo, inició la huelga de tranviarios del ramo de Tráfico de la Compañía Limitada de Tranvías, que terminó nueve días después.⁸⁵⁸

A este movimiento se unieron los estudiantes normalistas; si bien aún no eran profesores y no devengaban un sueldo, algunos de ellos tenían pensiones otorgadas por el gobierno. Los estudiantes normalistas participaron ampliamente y desde diferentes frentes. Apenas iniciado el movimiento, se reunían con frecuencia con el claro propósito de dar apoyo incondicional a los profesores. El primer día de la huelga pretendieron tirar volantes impresos; sin embargo, el gobierno los recogió oportunamente y el impresor fue detenido. Tratando de solidarizarse con sus profesores, se negaron a acatar las disposiciones del gobierno de atender de cinco a diez días las escuelas públicas mientras estas se reorganizaban. Esta negativa no sólo tenía como sustento la lealtad de los normalistas a la institución de la cual eran estudiantes y a sus profesores; también era una medida de protesta por la destitución como director de Luis G. Medellín y la toma de posesión de Morillo Zafa.⁸⁵⁹ Posteriormente, los estudiantes normalistas Alberto Guerrero y Alfonso Vega acompañaron a la comisión de profesores a la ciudad de México.⁸⁶⁰

Era indudable que la publicidad desplegada por el gobierno de Jiménez pretendía que la imagen de los profesores ante la sociedad tuviera rasgos de irresponsabilidad e intolerancia ante los problemas económicos que vivía el estado. El comité de huelga de los profesores, a través de su comité de prensa, hacía enormes esfuerzos por aclarar algunos hechos tergiversados por el gobierno estatal; uno de ellos era la colecta que hacía la Liga de Padres de Familia para recaudar fondos con el propósito de sostener el movimiento, la cual se realizaba en residencias y no en la calle. El comité de huelga quería dejar en claro que la postura de los profesores y profesoras era ajena a los numerosos actos que estaban realizando otras personas, como la colecta monetaria en la vía pública y la información mal intencionada contra el gobierno de Jiménez. En este asunto era importante distinguir entre los profesores estatales y los municipales; parecía que los últimos aprovechaban la situación para allegarse de recursos económicos. Aunque es relevante que los profesores municipales no se unieran a la huelga.

⁸⁵⁸ Periódico *Acción*, 17 y 22 de mayo de 1923.

⁸⁵⁹ Periódico *Acción*, 5 de enero de 1923.

⁸⁶⁰ Rafael Otero, *Crónica de la huelga de los profesores de San Luis Potosí, en 1930*, p. 14.

A su llegada a San Luis Potosí, proveniente de Estados Unidos, la primera acción que realizó Saturnino Cedillo fue convocar a los profesores a una reunión. Después de regañarlos, les pidió que abrieran las escuelas y se pusieran a trabajar, con la promesa de que se les pagarían sus sueldos. Este pago se realizaría en la misma forma que el gobernador interino les había propuesto días antes. Los profesores no acataron la disposición del gobernador y cedieron al comité de huelga las resoluciones finales.⁸⁶¹ Una numerosa comisión de profesores asistió a una reunión con el general Cedillo, en la que se les propuso que regresaran inmediatamente a las aulas con la promesa de que el asunto se resolvería de la mejor manera posible. De inmediato, el comité convocó a los profesores a una reunión para discutir la propuesta. El plazo para negociar estaba marcado para las tres de la tarde de ese mismo día; sin embargo, los profesores a las 16:00 horas aún no había tomado una decisión, por lo que se envió a un emisario para que el plazo se extendiera hasta las 19:00 horas.

A las cinco de la tarde aún se seguía discutiendo, aun cuando ya se había retirado 40 por ciento de los profesores. Poco después de esta hora, empezaron a llegar los representantes de las asociaciones que habían apoyado el movimiento: a puerta cerrada con el comité impidieron la entrada de profesores y de la prensa. Pocos minutos antes de las 19:00 horas, llegaron al lugar de la reunión los profesores Francisco C. Rodríguez y José María Acevedo, acompañados por el general José María Dávila. Pocos minutos después, el comité expuso los acuerdos a los que llegaron los representantes del ejecutivo y el comité de huelga: 1) los profesores regresarían a sus aulas y los estudiantes normalistas a clases; 2) los profesores recibirían tres decenas de su sueldo; las cuatro que faltaban se pagarían junto con el sueldo corriente; 3) todos los profesores regresarían a sus labores, incluyendo los cesados, y 4) a partir de ese día todo se normalizaría en las escuelas públicas.⁸⁶² Ante la imposibilidad de iniciar labores escolares inmediatamente por el desconocimiento de la situación de los padres de familia, los profesores se comprometieron a hacerlo un día después.

⁸⁶¹ Conformaron el comité huelga los profesores y profesoras Salvador Gutiérrez, Jesús M. Isaís, Florencio Salazar, Maximino Ríos, Miguel castillo, Moisés S. Jiménez, Adolfo Godínez, Jesús Martínez, Francisco C. Rodríguez, Víctor Maldonado, Miguel Álvarez Acosta, Agustina Dávila, Lidia Pérez, Julia Navarro, Sara M. Rivera y Rafael Otero. *Crónica de la huelga de profesores...*, p. 19.

⁸⁶² Periódico *Acción*, 5 de septiembre de 1930.

El mismo día, el general Cedillo expresó que la solución al conflicto se debió a la buena voluntad de los profesores, pero también del gobierno. Esperaba que una situación de esas dimensiones jamás volviera a suscitarse en el estado de San Luis Potosí. Ratificó la importancia que su gobierno daba a la educación, asunto poco creíble si se considera que durante su gobierno se impulsó decididamente la educación privada y se delegó a la federación la mayor parte de las escuelas rurales. Prácticamente, el estado se haría cargo únicamente de las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales.⁸⁶³ En su discurso señaló que todos los profesores regresarían a sus labores, incluyendo a los que habían sido cesados días antes. No obstante, dejó claro que él haría un estudio concienzudo para “apartar, si los hay, a los malos elementos que busquen discordia y división”.⁸⁶⁴ Aunque reconoció que las primeras negociaciones entre el profesorado y el gobierno interino del estado no fueron las más adecuadas, estaba decidido a apoyar todas las decisiones buenas o malas del gobierno interino. Mencionó a la prensa que el arreglo al que llegaron los profesores y el gobierno, tuvo como base la buena voluntad de los profesores, quienes se comprometían a realizar sus mejores esfuerzos en la educación de los niños, y el gobierno realizaría sus mejores esfuerzos para pagar puntualmente el salario de los profesores. El compromiso solo era de parte de los profesores. Expresó que el mitin realizado por los profesores después de conocer el convenio era una evidencia de su satisfacción, sobre todo porque agradecían las palabras del gobernante, sus atenciones y gentileza en el trato que les prodigó. En estas palabras, Cedillo se asumía como un gobernador generoso y atento a las necesidades de su pueblo y magnánimo en el trato con sus ciudadanos.

Lo anterior muestra la distancia que Cedillo interponía entre él y sus gobernados. Por supuesto, la situación fue muy diferente. La inconformidad entre los profesores por las características del acuerdo que terminó con la huelga llevó a Rafael Otero a identificar cuando menos tres tipos de profesores y profesoras, de acuerdo con sus características y su participación en la huelga: los que se formaron durante el Porfiriato, con costumbres, formas de actuar y de pensar basadas en la disciplina, la subordinación y la obediencia; los que ingresaron y se formaron durante la revolución, acostumbrados a expresarse y con un

⁸⁶³ Informe de Gobierno de Cedillo, AHESLP.

⁸⁶⁴ Periódico *Acción*, 5 de septiembre de 1930.

fuerte sentido de justicia social, y un tercer grupo formado por profesores de ambos tipos con intereses y circunstancias personales.

El primer grupo de profesores fue fuertemente cuestionado por Otero; a él le adjudicó las características del maestro apóstol, que se sacrificaba por sus estudiantes en el nombre de la patria y a costa de una vida digna. Otero señaló que este tipo de profesores representaba un obstáculo en la dignificación del maestro, al sentir que el puesto que ocupaban, más que el resultado de su trabajo y de su competencia, era por un favor que les hacía el gobierno. Estos sentimientos impedían que estos profesores reflexionaran en que una huelga, como en la que participaron, iba más allá del sueldo y del estómago; era la lucha por un ideal social. Otero olvidaba que la mayoría de los profesores de este grupo se había formado en instituciones con una fuerte tradición de control, disciplina y nacionalismo, para quienes los problemas de salario no eran nuevos.

Al segundo grupo, denominado del porvenir, Otero le otorgó características sustentadas en la conciencia social y la espiritualidad; era el tipo de maestro que trataba de dejar atrás las particularidades que lo ubicaban como un reproductor de la vida social, como un técnico que solamente aplicaba lo que otros diseñaban, como el que comprendía las dificultades de la carrera magisterial. Era el maestro joven que se formó bajo los principios de la revolución y de la justicia social, respetable por su fuerza creadora.⁸⁶⁵

A quienes pertenecía al último grupo, más que con rasgos de formación, Otero los describió como aquellos que ponían los intereses propios sobre los colectivos. En este grupo ubicó a Francisco C. Rodríguez, director de la Escuela Normal, y a los profesores Miguel Álvarez Acosta y Víctor Maldonado. De acuerdo con Otero, los últimos fueron nombrados agentes del Ministerio Público.

La amenaza de Cedillo de identificar a los “malos elementos” dentro del profesorado se cumplió; fueron cuatro los maestros a los que se les liquidó el adeudo que tenía con ellos el gobierno y se les cesó en su trabajo: Rafael Otero, Moisés S. Jiménez, Adolfo Godínez y la señorita Julia Navarro. El oficio que recibió cada uno de los profesores tenía el siguiente texto:

C. Director General de Educación. Presente. Comunico a Usted que el C. Gobernador Constitucional del Estado, en acuerdo de esta fecha, ha tenido a bien disponer cesen en sus

⁸⁶⁵ Rafael Otero, *Crónica de una huelga...*, p. 22.

respectivos empleos, los CC. Profesores Rafael Otero, Moisés Jiménez, Adolfo Godínez y Julia Navarro, por ser su labor oficial contraria a la labor educativa que el Gobierno del estado se ha propuesto desarrollar. Protesto a Ud. Mi atenta consideración. Sufragio Efectivo. No reelección. S. L. P. Noviembre de 1930. El Secretario General de Gobierno. Josué Escobedo.⁸⁶⁶

Casi al finalizar 1930, y después de la intervención de un reducido grupo de profesores que recurrió a diversas instancias y personalidades de la vida social de San Luis, como el doctor Abel Cano, ex gobernador, a la Cámara de Comercio, al Club Rotario y a la influencia del doctor Juan H. Sánchez, las acciones de la comisión dieron resultado y los profesores fueron “perdonados”, ya que en el ánimo del gobierno “sólo existía el deseo de un ligero castigo por lebrones”.⁸⁶⁷ Más que dar un ligero castigo, la intención del gobierno era demostrar su capacidad para dividir a los profesores y mostrar lo que era capaz de hacer.

Sin embargo, esta situación no duró mucho tiempo, ni las promesas de Cedillo se cumplieron. La deficiente administración financiera de su gobierno impedía a este estabilizarse. Para abril de 1931, nuevamente a los profesores de la capital del estado se les suspendió su sueldo. Para agosto del mismo año, seguían sin cobrar 106 de los 168 profesores, por lo que decidieron ir a la huelga. La respuesta del gobierno fue rápida y se aplicaron las medidas coercitivas que un año antes había pretendido aplicar el gobernador interino Eugenio Jiménez: sustituir a los profesores en huelga con personas poco preparadas, destituir al director de educación y detener al dueño de la imprenta que proporcionaban los volantes que explicaban el movimiento. Los profesores recibieron apoyo de múltiples asociaciones sindicales.⁸⁶⁸ El gobierno intentó solucionar la situación tratando de conseguir dinero, sin éxito.

Los profesores emprendieron una marcha hacia la ciudad de México, la cual fue intervenida por Cedillo, y los profesores y profesoras que participaron fueron apresados y enviados a cárceles diferentes: las mujeres, a Guadalcázar, y los hombres, a trabajar a las propiedades de Cedillo. Esto fue considerado un secuestro. Fue necesario que interviniera

⁸⁶⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁸⁶⁷ *Ibid.*, p. 31.

⁸⁶⁸ D. Ankerson, *El caudillo agrarista...*, p. 223.

Plutarco Elías Calles para otorgarle dinero a Cedillo y para liberar a los profesores y profesoras.⁸⁶⁹

Consideraciones finales

El proceso de coeducación en la Escuela Normal Mixta a partir de 1916, la fusión de la Escuela Normal con la Universidad de 1923 a 1924, las huelgas de profesores de 1930 y 1931 y la modificación de los planes de estudio para profesores en 1919 fueron hechos que mostraron que la reconfiguración de la formación normalista y las características del ser profesor o profesora, fueron procesos iniciados durante la revolución, específicamente a partir de la reforma educativa de David G. Berlanga.

Aunque los procesos de reconfiguración quedaron inconclusos, revelan que la formación de los profesores y profesoras cambió en algunos aspectos, en parte por las mismas transformaciones de los estudiantes con respecto del género y de la relación que entablaron entre ellos. De profesoras porfirianas obedientes y subordinadas se empezó a transitar a mujeres que, además de saberes domésticos, empezaban a involucrarse en la economía y la política; de jóvenes profesores militarizados se avanzaba en la lucha de sus derechos y de su profesión. La formación normalista conservó, aunque a través de diferentes dispositivos disciplinarios, su obsesión por la norma y la sanción, pero también dio pasos hacia la libertad, la expresión y la visibilidad de las mujeres.

La fusión de la Escuela Normal Mixta a la Universidad muestra que ambas instituciones, además de las diferencias educativas en la educación que impartían, había otras, que tenían su origen en la política educativa y la función, en el mismo sentido de las instituciones. Por una parte, estaba la Escuela Normal Mixta que formaba profesores que concretarían en las aulas una determinada educación primaria pública y por lo tanto un fuerte control político. Por otra parte, las profesiones de la Universidad eran libres. Después de la fusión, los profesores modificaron algunos procesos y fortalecieron su identidad normalista que años después sería evidente en la Huelga de 1931.

⁸⁶⁹ D. Ankerson, *op. cit.*, p. 224.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación, los resultados dan respuestas a las preguntas de investigación y a los objetivos generales planteados en el inicio, pero también abre múltiples posibilidades de indagación. La formación de los profesores y profesoras en el periodo de 1911 a 1930 plantea algunos retos; el primero, son las características del periodo de estudio y la educación como una de las áreas, en las que el Estado tiene una intervención directa. Por lo tanto, las características del primero tienen influencia directa en las particularidades de la formación normalista de los estudiantes de profesorado.

El periodo de la investigación de 1911 a 1930, es un amplio campo para analizar las características de un Estado porfiriano y sus transformaciones, después de la revolución mexicana. En un lapso de 19 años, se transitó de un Estado oligárquico a un Estado revolucionario y en la etapa más cruda del movimiento revolucionario, prácticamente el Estado desapareció. San Luis Potosí, como espacio histórico también representa un hito importante en el movimiento revolucionario, lugar donde se empezó a gestar ideológicamente. En este contexto, las instituciones normalistas también tuvieron un papel relevante, de la Escuela Normal de profesores egresaron Librado Rivera, Filomeno Mata, Graciano Sánchez, protagonistas en la revolución y en la construcción del nuevo Estado.

En el periodo de gobierno de Porfirio Díaz y todavía en 1911, las características sociopolíticas del estado eran un reflejo casi perfecto del régimen porfiriano: un Estado oligárquico - positivista que tenía y ejercía el poder económico, social y político, prácticamente en todas las áreas, incluyendo la educativa. El orden social que se asumía permeaba las clases sociales, polarizaba a los poseedores de recursos económicos y al pueblo y establecía prerrogativas para uno y desventajas para otros. En este orden social, también estaban presentes las diferencias de género. Regido por las representaciones que la sociedad otorgaba a la mujer y al hombre y las connotaciones que ello implicaba, el género orientaba la vida cotidiana de la época.

En este periodo, la educación fue un ramo de la administración pública que se fundamentó en el positivismo: orden, control y libertad. Orden social que se manifestó en

dos características de la sociedad potosina: clases sociales y género. En ese momento, la instrucción que se impartía a la población se dividía en Primaria y Secundaria, en la primera estaban las escuelas primarias públicas, las Escuelas Normales y la Escuela Industrial Militar; a las segundas, el Instituto Científico y Literario. La población que tenía algunos recursos económicos acudía a las escuelas de instrucción primarias (algunas sostenidas por asociaciones, el clero, y particulares). Las escuelas para la población rural e indígena eran muy pocas. El ICyL era la única institución secundaria, a la que asistían los hijos varones de familias de clase media urbana y algunos jóvenes privilegiados que podían obtener una beca.

Las mismas instituciones que estaban destinadas a determinadas clases sociales, también eran pensadas desde el género. La Escuela Normal para Profesores, la Escuela Industrial Militar y el Instituto Científico y Literario; en diversos ramos y con diferentes funciones; estaban destinadas a la preparación académica de los varones. Por mucho tiempo, la Escuela Normal para Profesoras fue la única opción educativa que tuvieron las mujeres. Pocos años después se fundó la Escuela de Artes y Oficios.

En este contexto, los ejes de la educación normalista fueron la clase social y el género. La formación normalista de los varones estuvo signada por un riguroso proceso de selección estimulada por las becas, una organización de internado y una férrea disciplina militar. Ser pobre, también fue una característica de la mayoría de los profesores varones, era una elección forzada de profesión, ante la imposibilidad de estudiar una carrera en el ICy L. Como profesión de Estado, los salarios que devengaban los profesores eran raquíticos y pagados con impuntualidad, esta situación la hacía una profesión con poco prestigio.

Los recursos disciplinarios utilizados por el Estado en la formación de los profesores varones se centraron en el estereotipo masculino de temperamento, fuerza, vigor, personalidad y apariencia. Aunado a las características de un determinado tipo de profesor. Con base en estas particularidades, las autoridades educativas del Porfiriato decidieron compaginar dos tipos de formación para los profesores: la profesional y la militar. En el proceso de ingreso a la institución, los recursos que se utilizaron fueron, en un primer momento, la selección de los mejores prospectos egresados de la educación pública, estimulación del interés de la carrera por medio de una beca, cumplimiento de requisitos

que avalaran la juventud y la salud, un acta de compromiso de trabajo para el Estado por seis años. Al ingresar a la institución, el internado por sí mismo representaba múltiples dispositivos disciplinarios: regulación del tiempo, distribución prácticamente celular del espacio, extensión del poder, al cuerpo a través del uso de uniforme, la observación y el registro detallado de las actividades cotidianas de los estudiantes y un sistema de faltas y castigos.

El régimen militar como recurso disciplinario, desplegaba a su vez, otros dispositivos que fortalecían la obediencia y la subordinación, prácticamente no se dejaba ninguna fisura de libertad a los jóvenes que estudiaban en la Escuela Normal de Profesores: la jerarquización del poder disciplinario entre los estudiantes, el continuo examen de actividades, la aplicación de castigos, el uso de lenguaje y comisiones de índole militar.

Entre estos dos recursos disciplinarios, las acciones que los estudiantes implementaron para resistir el régimen fueron la desertión, las salidas ilegales de la institución y las faltas al orden institucional.

Por otra parte, el Porfiriato le dio un gran impulso a la educación de las mujeres, posterior a la primaria. La Escuela Normal de Profesoras representó para las jóvenes de clase media del estado y de entidades vecinas, la única posibilidad de instrucción. Para 1910, esta institución había creado prestigio nacional y a ella acudían jóvenes de estados tan lejanos como Yucatán y Chihuahua. En contrapartida al origen social pobre de los estudiantes normalistas varones, a la institución femenina acudían en su mayoría, mujeres de clase media que podían pagar su estancia en el internado, esta circunstancia le ahorra al Estado los gastos personales de las señoritas, además, no invertían en una gran número de becas de gracia. Por otra parte, la organización de la institución giraba en torno al género, lo que se concretizaba en planes de estudio diferenciado, modalidad de internado y relaciones de cuidado y protección para las estudiantes.

El reformismo social característica nodal de la revolución mexicana tuvo como base una política de masas. Por lo tanto, las reformas educativas que se realizaron en el estado desde los primeros años del movimiento revolucionario fueron pensadas para la mayor parte de la población: la educación primaria pública se convirtió en una prioridad. La coyuntura que creó el movimiento propició que se pensara en una “educación para todos”, tarea en la que, la formación normalista era nodal. Por otro lado, las expectativas e intereses

sociales que se tenían sobre la educación y que se manifestaban en la predominancia de estereotipos de género y de clase, no fueron totalmente desterrados, el orden social del Porfiriato que regía la organización y vida cotidiana de las escuelas, casi permanecieron intactos.

En San Luis Potosí, aunque todos los gobiernos revolucionarios fueron breves, algunos trataron de implementar reformas en la educación pública; la mayoría no tuvo tiempo para ver concretizados resultados, sin embargo, fueron los primeros pasos para la reconfiguración de la formación normalista y la educación primaria pública. Aún en las peores condiciones de guerra y hambre, la mayoría de los gobernantes revolucionarios con mayor o menor intensidad, intervinieron en la educación pública del estado.

Algunos nombraron directores de Educación Pública y de las Escuelas Normales con perfiles especializados en educación. Rafael Cepeda otorgó el nombramiento de primer director a David G. Berlanga, profesor que en ese momento acababa de realizar una estancia académica en Francia y Alemania. Eulalio Gutiérrez dejó este cargo en manos de Isaac Ochoterena, profesor normalista que posteriormente sería uno de los más reconocidos biólogos del país, en esta tarea Ochoterena tuvo el apoyo de otro profesor normalista, Gabriel Calzada. Luis G. Medellín, profesor normalista egresado de la Escuela Normal de Profesores fue nombrado director de la misma institución durante el gobierno de Rafael Nieto, posteriormente sería nombrado director de otras instituciones normalistas y representante educativo ante la UNESCO: También trataron de incidir en la formación de los normalistas decretando leyes y reglamentos: Rafael Cepeda, Cayetano García, Francisco Romero, Herminio Álvarez, Federico Chapoy, Alfredo Breceda y Rafael Nieto.

Los cambios que en este periodo se introdujeron en la formación de los profesores y profesoras de San Luis Potosí, tuvieron como base, el papel social y cívico que la revolución otorgó a la educación. Socialmente, primero se trató de extender la educación primaria a la mayor parte de la población y segundo, en congruencia con lo anterior, se reformularon los contenidos pedagógicos y la organización del sistema escolar. Ambos propósitos se extendieron a la formación normalista. El rasgo cívico que se asignó a la educación pública se centró en los resultados que se esperaban de ella, conocimientos que le otorgarían a los individuos la habilidad para elegir y cuestionar las acciones de sus

gobernantes, pero también, para desarrollar la conciencia cívica sobre sus derechos y obligaciones, como el derecho a la educación.

La reforma curricular de las Escuelas Normales fue un elemento que propició la transición de una instrucción primaria, vigente en el Porfiriato, a una educación integral. La propuesta de Berlanga, fundamentada en el positivismo de Spencer de una formación física, moral e intelectual, adicionó materias que, además, formarían el espíritu crítico de los estudiantes. Del Plan de estudios de 1884, incorporó las materias de una formación intelectual y moral, pero, sus contribuciones se centraron en un enfoque sociológico y pedagógico: en el primero estaban consideradas: Economía política y Sociología; en el segundo: Metodología, Psicología y Pedagogía.

Berlanga identificó el problema que arrastró la educación porfirista: el método. Introdujo, la utilización el método intuitivo y creo las condiciones para que los profesores en servicio lo conocieran y aplicaran, a través de la publicación de una revista quincenal. El eje pedagógico planteado por Berlanga, con influencia alemana, incorporó con la psicología experimental, el conocimiento sobre los alumnos; con la metodología abordó la didáctica y la metodología especial para cada materia; y con la pedagogía, la relación entre la escuela, el maestro y los niños.

Un plan de estudios que incorporó materias para la formación intelectual, moral y física, aunado a una consistente formación pedagógica y social, no solamente transitaba hacia una educación integral en el estado, también incorporó el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del análisis de los temas de Economía política y Sociología. Además, con la creación de la Asociación de Estudiantes Normalistas y la publicación de las revistas “Efebo” y “Porvenir escolar”, los estudiantes por primera vez, tenían voz.

Durante la revolución, las diferencias de género continuaron siendo eje de las características de la formación de profesores y profesoras. La formación de las profesoras en San Luis Potosí, desde su fundación, tuvo como enfoque, la educación de las mujeres que poseían recursos económicos, generalmente de clase media. Aunque también se admitieron algunas estudiantes pertenecientes a las clases bajas. Hasta 1912, el movimiento

revolucionario propició el ingreso de una mayor cantidad de mujeres de distintas clases sociales y de diferentes formas de pensar y actuar.

En este contexto, se produjeron cambios en las formas de pensar, actuar y sentir de las mujeres que estudiaban en la Escuela Normal, pero también, hubo situaciones, costumbres que no se movieron. La formación de las mujeres porfirianas transitó del énfasis en un plan de estudio de primeras letras, a otro que consideró elementos humanistas, sociales y científicos; en 1880, se introdujeron las materias de Lógica, Física y Química. En este mismo año, la Escuela Normal de profesoras fue remodelada y equipada con instrumentos y equipo de laboratorio para la realización de prácticas. A estas acciones subyacía la intención de una formación normalista sólida; además, el gobierno asumía que la mujer, era apta para el estudio de estos contenidos escolares.

Por otro lado, era evidente una contradicción: a la mujer se le otorgaba una formación científica que ampliaría sus conocimientos y cultura, pero, complementaria a esta, se le seguía, situando en el ámbito doméstico, fortaleciendo sus habilidades en la administración de la casa y en labores femeninas. Probablemente una de las razones era la educación de sus propios hijos.

Aunque no hay un referente del cambio curricular en el plan de estudios de las mujeres en 1880, que indiqué su intervención; en 1919 existe un hecho con similares características: la lucha de las mujeres por el conocimiento social. Ambas situaciones muestran movilidad en las materias que se estudiaban en la Escuela Normal de profesoras, generalmente hacía el enriquecimiento del currículo, que igualara las condiciones de estudio con los varones. Aunque, siguió permaneciendo una educación doméstica.

Después de la estabilidad de Estado que se vivió en el régimen porfirista, en los años siguientes, casi había desaparecido. El último intento de una reforma educativa en San Luis Potosí fue en 1912, la magnitud de las acciones que se implementaron, en prácticamente todas las áreas de la educación pública, propició que se movieran inercias de la educación porfiriana y se abrieron puertas hacia la expresión y participación de los jóvenes en los acontecimientos sociales que ocurrían.

Las reconfiguraciones que se fueron gestando desde 1912 fueron:

Las relaciones de género. La mujer de la revolución se estaba alejando de las características de la mujer porfiriana. Con mayor presencia política y social reclamó mayores conocimientos, participó activamente en movimientos sociales a la par de los varones

La formación normalista. La revolución introdujo en la educación normalista conocimientos pedagógicos y metodológicos sobre los que ya se trabajaba en otras Escuelas Normales, producto de la influencia de la Escuela Modelo de Orizaba y la Escuela Normal de maestros. Sin embargo, el rasgo particular de la reforma escolar de Berlanga en la formación normalista de San Luis Potosí fueron las materias de índole social: la Economía política y la sociología. La primera proporcionó elementos para analizar y enfrentar el movimiento social que se estaba viviendo e influyó en la reconfiguración de la identidad profesional.

La identidad de los profesores. La fusión de la Escuela Normal con la Universidad mostró las diferencias entre las formaciones, por una parte, la Universidad formaba profesionistas libres, con conocimientos sobre un campo específico; dos características que definían sus roles en la sociedad, pero que también requería de un perfil de estudiante específico: de clase social, sino privilegiada, cuando menos con mayores recursos económicos que los normalistas. Por otra parte, la Escuela Normal formaba profesionistas con un lazo indisoluble con el Estado, con el cual establecía fuertes relaciones de interdependencia en: las características del plan de estudios, en la organización escolar, duración de la carrera. Sin embargo, esta condición que por mucho tiempo había determinado el perfil de los profesores comparándolos con los sacerdotes y los militares, empezó a construir otras características: era un estudiante que tenía voz, que publicaba una revista, que tomaba decisiones sobre las materias que quería cursar, que empezaba a participar en la organización de eventos académicos y en movimientos sociales.

Reconfiguración de la identidad de los profesores mostró que en la participación de los profesores y estudiantes normalistas en las huelgas de 1930 y 1931 convivían al menos tres tipos de profesor: el profesor formado en el Porfiriato, en un régimen doblemente disciplinario que fortalecía cotidianamente la subordinación y la obediencia, y que a pesar de que su salario era mínimo e impuntual asumía su profesión más allá de los límites de una

profesión, como un compromiso con la Patria. En contraposición, estaba el profesor revolucionario que cuestionaba, proponía y participaba; era el profesor que se asumía como un profesionista con derechos, formado en nuevas instituciones.

Los resultados de la investigación pusieron al descubierto múltiples vetas de estudio en cada uno de los capítulos que podrían constituir por sí solas, estudios que profundizarían en las temáticas. El proceso de coeducación y su transformación hacia una Escuela Normal Mixta donde convivirían hombres y mujeres en interacciones sociales menos rígidas, por ejemplo sería importante conocer cuándo y en qué circunstancias desaparecieron los planes diferenciados en relación con el género. Otra, profundizaría en las consecuencias de la fusión por dieciocho meses, entre la Universidad y la Escuela Normal, desde una óptica normalista.

En esta investigación queda una deuda con la formación normalista de las profesoras. Faltó profundizar en las trayectorias de algunas de las estudiantes, en el rol que desempeñaron después de la revolución y en su participación en movimientos sociales postrevolucionarios.

ANEXO I

Materia de Metodología 1916

Cuestionario que deberán llenar los alumnos para realizar la observación en las escuelas anexas.

Fecha de la observación.

Año escolar

Nombre del profesor encargado del curso.

Número de alumnos del curso y observaciones sobre el estado de aseo del salón, de los muebles y útiles de los alumnos y sobre estos mismos.

1. ¿Cuál fue el tema de la clase anterior a la que se dio el día de la observación?
2. ¿Cuál fue el de la clase del día?
3. ¿Terminada la clase, se hizo interrogatorio sobre lo enseñando?
4. ¿Se hizo resumen?
5. ¿Aprovecharon los alumnos las enseñanzas?
6. ¿Qué forma empleó el profesor al dar su clase?
7. ¿El profesor de individualiza en sus enseñanzas o sólo lo hace alguna vez y por qué razón?
8. ¿La simultaneidad fue o no conveniente?
9. ¿Cuál fue la marcha seguida?
10. ¿Qué procedimientos vio usted emplear?
11. ¿Hubieran dado mejor resultado otros procedimientos?
12. ¿Cuál fue el estado de atención de la clase?
13. ¿Cómo se mejorará ese estado?
14. ¿La enseñanza fue apropiada para los alumnos a quienes iba dirigida a alta o baja para su nivel intelectual?
15. ¿Qué dice usted de la disciplina de ese grupo?
16. ¿Se prodigan los castigos?

17. ¿Son adecuados?

18. ¿Los alumnos tienen confianza al profesor o se manifiestan esquivos?

19. ¿Se fatigan los alumnos?

20. ¿Cómo notó usted ese cansancio o por qué lo hubo?

Anote usted alguna observación particular que no corresponda a este cuestionario.

Si usted, dio la clase, ¿qué defecto reconoce en su trabajo?

¿Qué puntos buenos reconoce en su labor?

Notas del profesor del grupo. San Luis Potosí, junio 18 de 1918. Firma el Vice director.

Maximino Ríos.

ANEXO II

Escuela Normal de Profesores

Resumen de las definiciones y significado de los toques para las maniobras de infantería.

Definiciones generales

Táctica.- Es el conjunto de principios y reglas que se aplican para instruir y mover las tropas.

Evolución.- Es al acto de cambiar la formación de una tropa.

Maniobra.- Es el movimiento que ejecuta una tropa, evolucionando con un fin preconcebido.

Objetivo.- Es el punto de mira a que se dirige una operación militar.

Tropa.- Es un conjunto de soldados.

Formación.- Es la colocación ordenada de una tropa.

Dispositivo.- Es la distribución que se hace de una tropa, señalando a cada fracción la misión que le corresponde a desempeñar.

Fila.- Es la formación de hombres colocados en orden sucesivo, uno al lado de otro, y todos en el mismo frente.

Primera y segunda fila.- Son las que, colocadas inmediatamente una detrás de la otra, constituyen la formación en línea desplegada.

Línea Desplegada.- Es la formación de dos filas colocadas una inmediatamente detrás de la otra.

Fila anterior.- Es la que forman los oficiales colocados delante de la primera fila.

Fila exterior.- Es la que forman los oficiales colocados delante de la segunda fila.

Alineamiento.- Es la colocación rectilínea de uno a otro costado, de los hombres en formación.

Hilera.- Es la formación de dos o más hombres colocados sucesivamente uno detrás del otro.

Cubrirse.- Es el acto de colocarse los hombres o las fracciones en una línea de adelante hacia atrás.

Composición del batallón y generalidades

El Batallón se compondrá de una Plana Mayor y cuatro compañías que se denominarán 1ª, 2ª, 3ª, y 4ª. Un capitán primero, Un capitán segundo, Tres tenientes Un Teniente Depositario, Tres Subtenientes, Un Sargento Primero, Un Sargento Segundo, ayudante del primero, Ocho sargentos segundos, Un Cabo portador de guion, Diez y ocho cabos, Seis individuos de banda, Ciento noventa soldados, Siete mulas

Explicación de los toques

1. *Atención.-* Precederá a todo toque, dará que se atienda a lo que se mande; si se da solo servirá para que la tropa tome la posición de firmes.
2. *General.-* Será el toque de alarma para que todos los militares acudan con prontitud a todas sus armas.

3. *Asamblea*.- Servirá para que una tropa que debe formar, tome las armas y también para dar el segundo toque de toda la marcha o cualquiera otra función del servicio.
4. *Llamada*.- Se dará este toque para que la tropa forme sin armas en sus cuadras o en su lugar en el campamento, vivac o acantonamiento.
5. *Marcha de Honor*.- Solo se usará de este toque para hacer honores a quien corresponde.
6. *Paso Redoblado*.- Se usará para indicar a la tropa que marche al compás redoblado, y sirve como primer toque de toda marcha, revista, etc.
7. *Paso Veloz*.- Servirá para que la tropa que vaya a marchar o está marchando, tomé el compás y medida del paso veloz.
8. *Paso de Camino*.- Se tocará cuando la tropa que va a marchar o este marchando, deba hacerlo a este paso.
9. *Diana*.- Se tocará al romper el día para que la tropa se levante. En el combate la tropa que la toque anunciará con la Diana que la operación que se le encomendó ha tenido buen éxito: se usará también después de la victoria, siempre que nos hubiere ordenado antes, guardar un silencio absoluto.
10. *Banda*.- Se usará para publicar las órdenes, penas o providencias que el Jefe de las Armas dispusiere hacer conocer con solemnidad.
11. *Fagina*.- Servirá para que las Compañías se retiren del Batallón y se dirijan a sus cuadras o campamentos; también se usará para romper filas, estando las tropas con armas o sin ellas.
12. *Orden*.- Servirá para que acudan a tomarla aquellos a quienes corresponda.
13. *Retreta*.- Se tocará de tarde o de noche para que se retiren s su cuartel o campamento los soldados, a fin de pasar la última lista del día. Se usará también cómo orden de retirada en los casos que juzgue conveniente, y si se tocan solo los dos primeros compases de ella, se indicará a la tropa a quien se dirige, que de media vuelta.
14. *Extenderse*.- Este toque, cualquiera que sea la formación cerrada en este o marche la tropa, indicará que se aumente el frente.
15. *Reunión*.- Se usará este toque para conducir la bandera del Batallón, o de este al lugar en que se deposite; se usará también para que las tropas que han tomado sus armas formen en el lugar designado para reunir el Batallón o la Compañía si ésta está aislada; dándole después de llamada, servirá de tercer toque para toda marcha o revista. Servirá también para disminuir el frente y, en el orden extendido para reunirse.

Significado de los toques para la maniobra de combate

Núm. 1- *Atención, Fagina y Marcha*.- Orden de Combate al Frente.

Núm. 2- *Atención, Fagina derecha e izquierda*. Tomar el orden de combate a derecha e izquierda sobre el propio terreno.

Núm. 3- *Atención, Fagina y Derecha*.- Tomar el orden de combate sobre el propio terreno prolongándose sobre la derecha (sirve de base la hilera de la izquierda)

Núm. 4- *Atención, Fagina e Izquierda*.- Tomar el orden de combate sobre el propio terreno prolongándose a la izquierda (sirve de base la hilera de la derecha)

Núm. 5- *Atención, Fagina y Retreta*.- Tomar el orden de combate a retaguardia [Para esto la Compañía o fracción que corresponda dará media vuelta]

- Núm. 6.- *Atención, Fagina, Marcha derecha.- (No. Izquierda)* Tomar el orden de combate marchando por el flanco, sirviendo de base la hilera de la cabeza y prolongándose a la derecha (o a la izquierda).
- Núm. 7.- *Dos atenciones, Fagina y Marcha.-* Aumentar la cadena con los sostenes
- Num.8.- *Dos atenciones, Fagina, marcha derecha (o izquierda).-* Prolongar la Cadena con el sostén, a la derecha [o a la izquierda]
- Núm.9.- *Tres atenciones, Fagina, Marcha, Derecha.-* Aumentar la Cadena con la reserva.
- Núm. 10.- *Tres atenciones, Fagina, marcha derecha (o izquierda).-* Prolongará la Cadena a la derecha (o izquierda) con la reserva.
- Núm. 11.- *Tres atenciones y llamada.-* Retira de la reserva que había aumentado la Cadena.
- Núm. 12.- *Dos atenciones y llamada.-* Retirada del sostén que había aumentado la Cadena.
- Núm.13.- *Atención y llamada.-* Reunión entre el centro de la Cadena, para formar con los tres elementos de la columna de Compañía.
- Núm. 14.- *Atención, llamada, derecha [o izquierda].- La anterior reunión se hará sobre la derecha o la izquierda de la Cadena, y si se tocaré izquierda o derecha, se reunirá sobre estos costados la Cadena aun cuando no resulten fracciones constituidas.*
- Núm. 15.- *Atención y cuatro compases del toque de compañías.-* Reunión de la Compañía sobre su reserva.
- Núm.16.- *Atención y marcha.-* Marcha al frente de los tres elementos en el orden que se encuentran.
- Núm. 17.- *Atención y retreta.-* Marchar a retaguardia.
- Núm.18.- *Atención, marcha y derecha.-* Marcha por el flanco derecho.
- Núm. 19.- *Atención, marcha e izquierda.-* Marcha por el flanco izquierdo.
- Núm.20.- *Atención, marcha, derecha e izquierda.* Marcha de la Cadena por el Centro para pasar un camino estrecho.
- Núm. 21.- *Atención, retreta, derecha e izquierda.* Marcha a retaguardia por el centro de la Cadena.
- Núm. 22.- *Atención y derecha.-* Cambio de frente a la derecha. (Cuando se marche por el flanco, se hará cabeza a la derecha)
- Núm. 23.- *Atención e izquierda.-* Cambio de frente a la izquierda. (Cuando se marche por el flanco, se hará cabeza a la izquierda)
- Núm.24.- *Atención, marcha y paso veloz.-* Avance por tramos de la Cadena, conservando sus distancias los elementos.
- Núm. 25.- *Atención, marcha escalones y paso veloz.-* Avance de la Cadena por escalones.
- Núm.26.- *Atención, marcha y retreta.-* Relevar la Cadena con los sostenes.
- Núm. 27.- *Atención, alto y paso veloz.-* Marchando la Cadena por el flanco, los hombres que hayan cambiado de dirección a la izquierda o a la derecha, se detendrán

dando frente a la campaña y los que los siguen oblicuarán a la derecha o a la izquierda, tomando el paso veloz, para venir a prolongar la línea sobre los ya establecidos.

Núm. 28.- *Atención y fuego*.- Hacer fuego lento.

Núm.29.- *Atención y dos fuegos*.- Fuego regular.

Núm.30.- *Atención y tres fuegos*.- Fuego rápido.

Núm.31.- *Atención, alto y fuego*.- Cesar el fuego.

Núm.32.- *Atención, alto y marcha*.- Cesar la marcha.

Núm. 33.- *Atención y alto*.- Cesar todo lo que se está haciendo.

Núm. 34.- *Atención y ataque*.- Lanzarse al asalto de la posición o efectuar un empuje vigoroso sobre el adversario.

Núm.35.- *Atención y cesar el fuego*. Suspende el fuego.

REPOSITORIOS DOCUMENTALES, HEMEROGRÁFICOS Y BIBLIOGRAFÍA

AHBECENE

Sección Gobierno. Serie Normatividad. 1912- 1965. Caja 1

Ley reglamentaria del Artículo 104 de la Constitución del estado sobre Instrucción Primaria. San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1905 (Ley de 1884)

Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1912

Reglamento de la Ley No. 36 sobre Educación primaria vigente en el Estado, San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1914

Reglamento para el Régimen interior de las Escuelas Primarias de San Luis Potosí. Propuesto por la Dirección General de Educación Primaria y aprobado por el ejecutivo del Estado, San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1914

Resoluciones del 4º. Congreso Nacional de Educación Primaria reunido en la ciudad de San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1912

Ley de Instrucción Pública Primaria, San Luis Potosí, Tip. De la Escuela Industrial Militar “Benito Juárez”, 1917

Ley de Educación Primaria y Normal en el Estado de San Luis Potosí, Talleres Gráficos de la Escuela Industrial Militar, 1921

Ley de Educación Primaria del estado de San Luis Potosí. Tip. De la Escuela Industrial Militar, 1931

Sección: Gobierno. Serie: Correspondencia. 1900-1912. Caja 2

Sección Gobierno. Serie Correspondencia. Año 1910-1912. Caja 3

Sección Gobierno. Serie Correspondencia 1913 -1914. Caja 4

Sección Gobierno. Serie Correspondencia. Año 1912-1916. Caja 5

Sección Gobierno. Serie Correspondencia. Año 1910-1916. Caja 5

Sección Gobierno. Serie Correspondencia. Años de 1915-1919. Caja 7

Sección: Administración académica. Subsección: Alumnos. Serie: Registro de inscripciones y matrícula escolar. Años: 1894- 1906. Caja 31

Sección Administración académica. Subsección. Alumnos. Serie. Registro de inscripción y matricula. Año 1893-1919. Caja 32

Libro copiador No. 1. Comenzado el 10 de agosto de 1914 y terminado, el 15 de febrero de 1915. San Luis Potosí, a 8 de agosto de 1915

Sección: Administración académica. Alumnos. Actas de exámenes. Año. 1887

Sección Administración Escolar. Subsección: alumnos. Serie. Actas de exámenes. Año 1912, 1913.

AHENMAC

Archivo Histórico Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Zacatecas. Zacatecas.

AHESLP.

Colección de Leyes y Decretos Años 1880-1945

Reglamento de la Ley número 46 de la X Honorable Legislatura sobre Instrucción Primaria. San Luis Potosí. 1911.

Informe de Gobierno. Blas Escontría. 1901

Informe de Gobierno. Blas Escontría. 1904

Informe de Gobierno. José María Espinosa y Cuevas. 1910

Informe de Gobierno. Arnulfo Pedroza. 1911

Informe de Gobierno. Rafael Cepeda. 1912

Informe de Gobierno. Francisco Romero. 1913

Informe de Gobierno. Juan Barragán. 1917

Informe de Gobierno. Ángel Silva. 1920

Informe de Gobierno. Rafael Nieto. 1922

Informe de Gobierno. Aurelio Manrique. 1925

Informe de Gobierno. Abel Cano. 1926

Informe de Gobierno. Abel Cano. 1927

Informe de Gobierno. Saturnino Cedillo 1928

Informe de Gobierno. Saturnino Cedillo. 1930

AHSEER

Archivo de la Dirección. 1914

Archivo de la Dirección. 1915

Archivo de la Dirección. 1916

Archivo de la dirección. 1918 a 1931.

CDH Rafael Montejano y Aguiñaga. UASLP

POSLP. 1882
POSLP. 1888
POSLP. 1893
POSLP. 1894
POSLP. 1911
POSLP. 1914
El Estandarte. Primera época. Número 233 1887
El Estandarte. Primera época. Número 207 1887
El Estandarte. Primera época. Número 138 1887
El Estandarte. Segunda época Número 5218 1908
El estandarte. Segunda época Número 6211 1911.
El Estandarte. Segunda época Número 6216 1911.
El Estandarte. Segunda época Número 6234 1911.
El Porvenir escolar. 30 de noviembre de 1912. No. 18.
El porvenir escolar 15 de diciembre de 1912. Núm. 19.
El Porvenir Escolar.31 de diciembre de 1912. Núm. 20.
El Porvenir Escolar. 2ª. Época. Octubre de 1914
El Porvenir Escolar. 2ª. Época. Noviembre de 1914
El Porvenir Escolar. 2ª. Época. Enero de 1915.
Periódico Acción 25 de noviembre de 1922
Periódico Acción 26 de noviembre de 1922
Periódico Acción 11 de diciembre de 1922
Periódico Acción 17 de diciembre de 1922
Periódico Acción 20 de diciembre de 1922
Periódico Acción 22 de diciembre de 1922
Periódico Acción 5 de enero de 1923
Periódico Acción 6 de enero de 1923
Periódico Acción 8 de enero de 1923
Periódico Acción 10 de enero de 1923
Periódico Acción 14 de enero de 1923
Periódico Acción 17 de enero de 1923

Periódico Acción 19 de febrero de 1923

Periódico Acción 5 de mayo de 1923

Periódico Acción 19 de mayo de 1923

Periódico Acción 22 de mayo de 1923

Periódico Acción 4 de julio de 1923

Periódico Acción 8 de julio de 1923

Periódico Acción 10 de julio de 1923

Periódico Acción 19 de julio de 1923

Periódico Acción 20 de julio de 1923

Periódico Acción 23 de julio de 1923

Periódico Acción 25 de julio de 1923

Periódico Acción 5 de agosto de 1923

Periódico Acción 31 de agosto de 1930

Boletín Oficial. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. 27 de febrero de 1923

Boletín Oficial. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. 13 de octubre de 1923

Boletín Oficial. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. 21 de octubre de 1923

Boletín Oficial. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. 6 de diciembre de 1923

INEGI

Censos de población, 1904, 1910, 1930

BIBLIOTECA NACIONAL DEL MAESTRO

Bavio, Ernesto, “Lo que debe ser el maestro: necesidad de las escuelas normales”, Publicaciones educativas históricas. La educación. Buenos Aires. 1886.

Enseñanza Normal. Plan, programas y reglamento de cursos y exámenes, Montevideo, Imprenta Nacional, 1935.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre educación secundaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903

Reglamento General de las Escuelas Normales. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires 1915.

Enseñanza Normal. Plan, programas y reglamento de cursos y exámenes. 1935. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo. Imprenta Nacional. 1935

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Plan de estudios y programas para las escuelas normales de la República Argentina. Publicación oficial. Buenos Aires. 1903.
Plan de estudios para las Escuelas Normales de la Nación. Buenos Aires. 1903.

Documentos personales de la Familia López Oviedo.

BIBLIOGRAFÍA.

ABRAMS, Philip, "Notes on the difficulty of studying state (1977), Disponible en: Journal of historical sociology, 1988 - Wiley Online Library

ACKER, Sandra, *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea, 2003

AL CAMP, Roderic, *Las élites del poder en México. Perfil de una élite de poder para el siglo XXI*, México, Siglo XXI editores, 2006

ALCOCER, Alberto, *Librado Rivera, ilustre precursor de la Revolución Mexicana*, San Luis Potosí, Biblioteca de Historia Potosina, Serie Cuadernos No. 22, Academia de Historia Potosina

ALDERETE, Jesús, *En honor a la gloriosa Escuela Normal del Estado a la distancia de los 116 años de su fundación. 1849-1965, 1965*

-----, 2005, *Reseña Histórica. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, T. Gráfico, 2ª. Edición

-----, 1948, *Martín Román*, San Luis Potosí, Impreso en Talleres Celorio

ALMAZÁN CADENA, Antonio, *Síntesis geográfica del estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Ediciones del Ateneo Nacional de Investigaciones Geográficas, 1985

ÁLVAREZ GARCÍA, Isaías, *La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (Un caso histórico exploratorio)* en Latapí, Pablo, *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*, México, SEP. Nueva Imagen, 1991

ANKERSON, Dudley, *El caudillo agrarista. Saturnino Cedillo y la revolución Mexicana en San Luis Potosí*, México, UASLP, 2011

Antecedentes sobre Educación Secundaria y Normal en la República Argentina, Buenos Aires, Taller Tipográfico de Penitencia Nacional, 1903

ARCE GURZA. Francisco, “*En busca de una educación revolucionaria*” en Vázquez, Josefina, Z. *Ensayos sobre la historia de la educación*. México. El Colegio de México, 1981

ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, 1998

-----, 1998, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, SEP, Biblioteca Normalista

BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, D. F., El Colegio de México, 1993

BERRA Francisco, *Código de Enseñanza Primaria i Normal de la Provincia de Buenos Aires*, Proyecto redactado por Francisco Berra, Edición Oficial. La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo, 1898

-----, 1896, *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza*, Segunda edición argumentada, Buenos Aires. J. A. Berra. Editor Bolívar 455.

BINET, Alfredo, *Las ideas modernas de los niños*, Biblioteca Virtual Universal, 2003

BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, 4ª. Edición, México, FCE, 2000

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude, Passeron, *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2008

BUENO, Lourdes, *La exclusión de la esperanza*. Un sistema educativo desertor, México, Universidad de Guadalajara, 2004

CALVO, Beatriz, *El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado*, en Latapí, Pablo, *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I., La educación formal*. México. SEP. Nueva imagen, 1991

CAMPOS Alba, Elida Lucila, *Federico Froebel y la educación en México*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /9 Historia e Historiografía de la educación. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf

CANO, Gabriela, “Las feministas en campaña: la primera mitad del siglo XX”. Debate feminista. 1991 <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lasfem992.pdf>

CANO, Gabriela, “Más de un siglo de feminismo en México” www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/masdeu716.pdf. Pp. 345-360

CANO, Gabriela, Valenzuela, Gutiérrez, José, *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, Programa Universitario de Estudios de Género, Miguel Ángel Porrúa, México, UNAM, 2001

CARNER, Francois, *Estereotipos femeninos en el siglo XIX*, en Ramos Escandón, Carmen, *Presencia y Transparencia: en la Historia de México*, México, Colegio de México, 2006

CARRILLO, Carlos, *La tarea pedagógica. Artículos escogidos*, México, D.F., Multimedios, 2000

CASTRO Escalante, Arcadio, *266 gobernantes de San Luis Potosí*, CAESA, s/a

CASTRO, Edgardo, *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2011

CIVERA, CERECEDOL, A. *La Escuela Regional campesina de Tenería: un proyecto de desarrollo integral en Tenancingo, Estado de México*, en L.E. Galván y otros (coords.), *Memorias del primer Simposio de Educación*, México, Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, 1994

----- (1996) “*En busca de una educación popular: El sistema educativo del estado de México entre 1910 y 1940*”. En M. BAZANT, (1996) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México. El Colegio de México.

COCKROFT, James, *El maestro de primaria en la Revolución Mexicana* en Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la Historia de México*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1995.

-----, 1997, *Precursores intelectuales de la revolución mexicana*, México, Editorial Siglo XXI

COMPAYRÉ, Gabriel, *Historia de la Pedagogía*, México, Librería de la Vda. De CH. Bouret, 1896

CORBET, Bárbara, *Soberanía, élite política y espacios regionales en San Luis Potosí, 1824-1828*, Mora.edu.mx/index.php/secuencia/article/viewFile/4949/3263

Consejo Nacional de Educación. *Reglamento General de las Escuelas Normales*. Buenos Aires. 1915

CÓRDOVA, Arnaldo, *México: revolución burguesa y política de masas*. Cuadernos Políticos, Núm. 13, México D.F., Editorial ERA, Julio-septiembre de 1977

-----, 1995, *La ideología de la revolución mexicana*, México, La Formación del Nuevo Régimen, Ediciones ERA

CORREA Zapata, Dolores, *La mujer en el hogar. Libro Primero. La felicidad de los pueblos se elabora en el hogar*, México, Imprenta Francesa, 6ª. Edición, 1919

CORTÉS, Cuesta, Myrna, *El periodismo como recurso de presión política: el "Grupo Reformista y Constitucional" de la ciudad de México, 1895-1896*, II Encuentro Internacional de Historiadores de la Prensa en Iberoamérica Mesa 9 Prensa del siglo XIX, 2004

CHAFUÉN, Alejandro, "La Economía y la filosofía de la libertad", Disponible en: <http://www.hacer.org/library.php>

CHAVANNES, Alex, Dan, *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi*, Traducción: Eugenio de Luque, Madrid, Imprenta de Gómez Fuentenebro, 1807

DELGADO FERNÁNDEZ, Ascensión, "La Residencia Normalista de Cádiz. Comienzos: 1923-1929", Tavira, 1995, No. 12, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

DE SOUSA, Rosa Fátima, "La ciencia moral en la escuela primaria: un proyecto favorable al orden y la construcción de la nación brasileña", Revista de Estudios del Curriculum, Volumen 2, número 1, enero de 1999

DE VROEDE, Mauritis, "Antecedentes Históricos de la Formación del Profesorado, Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado", No. 5, julio de 1989, Disponible: dialnet.unirioja.es

DÍAZ Covarrubias, José, *La Instrucción Pública en México*, México, Edición facsimilar de la publicada en México, 1875

DÍAZ, Zermeno, Héctor, "La Escuela Nacional Primaria en la Ciudad de México. 1876-1910", en Historia Mexicana No. 13 *Ensayos sobre la Historia de la Educación en México*. Tomo II. México. El Colegio de México, Disponible en: aleph.org.mx

Diccionario de la Real Academia de la Lengua

DUSSEL, Inés, *Uniformes militares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos*. En

Popkewitz, Thomas S., y Barry M. Farnklyn, Miguel A. Pereyra *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003

ELÍAS, Norbert, *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996

Escuela Normal de Profesores, Definiciones y significado de los toques para las maniobras de Infantería. Escuela Normal de Profesores, San Luis Potosí, Imprenta Nueva, 1909

ESCOLANO, Benito, “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de educación* Núm. 269, P. 55-76, 1982

ESPINA, Álvaro, *El darwinismo social: de Spencer a Bagehot*, Disponible: Dialnet-El darwinismo social 1303616.pdf.

ESPINOSA HERNÁNDEZ, Armando René, “La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943”[Tesis] San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2006

FALCÓN, Romana, *San Luis Potosí. Propiedades intervenidas: ¿daños o conquistas revolucionarias?* En Benjamín Thomas, Wasserman Mark, *Historia regional de la Revolución Mexicana, la provincia entre 1910-1929*, España, CONACULTA, 1996

-----, 1990, *Carisma y tradición, consideraciones en torno a los liderazgos campesinos en la Revolución Mexicana. El caso de San Luis Potosí.* en Katz, Friedrich, *Revuelta, rebelión y revolución, La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX*, México, Colección Problemas de México, México, Editorial ERA

-----, 1988, “Esplendor y ocaso de los caciques militares. San Luis Potosí en la Revolución Mexicana”, *Estudios Mexicanos*, Vol.4 No. 2, p. 265-293.

-----, 1979, “Los orígenes populares de la revolución de 1910? El caso de San Luis Potosí”, *Historia Mexicana*, Vol. 29, No. 2, Octubre-diciembre, 1979

-----, 1984, *Revolución y caciquismo. San Luis Potosí, 1910-1938*, México, El Colegio de México

FELDEBER, Myriam, “Génesis de las representaciones acerca del maestro: un análisis del discurso pedagógico”. *Propuesta educativa*. Año 2 – Número 3 y 4, Noviembre de 1990,

- FLORESCANO, Enrique, Moreno, T.A., *Atlas Histórico*. México, Siglo XXI, 1994
- FLORES DE LA CRUZ, Serafín, "Formación del Estado, sujetos sociales, sociedad civil: puntos teóricos de partida para una investigación sobre movilizaciones sociales. *Sociogénesis, Revista Electrónica de Sociología*, 2, en <http://www.uv.mx/sociogenesis>.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2005
- , 1999, *Estrategias de poder*, Buenos Aires, Paidós,
- FRIGERIO, Graciela, y Diker, Gabriela, *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Editorial del Estante, 2005
- FULLAT, Octavi, *Política de la educación, Politeya,-paideia*. Barcelona, Grupo Editorial CEAC, 1993
- GADOL, Joan Kelly, *La relación social entre los sexos; implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres*, en Ramos Escandón, Carmen, *Género e historia*, México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, *Soledad compartida. Una historia de maestros 1980-1910*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ediciones de la Casa Chata, 1991
- 2003, *Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización. Nacimiento de las Escuelas Normales, 1821-1921*, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Publicación en multimedia. México, CONACYT/CIESAS/DGSCA-UNAM/2002. En Galván, Lafarga, L. E, (Coord.) *Historiografía de la Educación en México*. México, Grupo Ideograma
- GALLO MARTÍNEZ, Víctor, *Política educativa en México*. México. D.F., Secretaría de Educación Pública, 1970
- GAMIZ Abel, *Dinámica de la Enseñanza en la Escuela Moderna*, 1ª. Edición, México, Ediciones Magister, S. de R. L., 1941
- GARCÍA, Soledad, *Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz*, En Luz Elena Galván, Oresta López, *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México. D.F., Publicaciones de la casa Chata, 2008

GARCIA ALCARAZ, Ma. Guadalupe, “Reglamento para uniformar al instrucción primaria en el Estado de San Luis Potosí”, Cuadernos del Archivo. Serie Leyes y Decretos, San Luis Potosí, Archivo Histórico del Estado, 2002

GIDDENS, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, 1ª. Edición, Buenos Aires, Amorrurtu Editores, 2003

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico, “El currículo de la formación del maestro. El momento histórico de la creación de las Normales en España. 1834-1857”, Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria No. 5, 1986, p. 159-176 Disponible en: campus.usal.es/revistas_trabajo/trabajo/index.php/0212-0267/article/viewfile/6699/6687

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa, “Trazos históricos en la formación del profesorado”, No. 21, Septiembre- diciembre, 1994, pp.175-198- Disponible en: <http:// Dialnet. unirioja. Es>

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, *El Porfiriato, la vida social*”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia Moderna de México*. 5ª. Edición, México, Hermes, 1985

GRANJA CASTRO, Josefina, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, Perfiles educativos, Vol. II, Núm. 129, IISUE, UNAM, 2010

GUARDIOLA, Bartolo, *Geografía del Estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Escuela Industrial Militar, 1910

GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, Norma, “Feminización del magisterio en Zacatecas durante el Porfiriato: una cuestión de género y economía”, en XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación”, Zacatecas, Zac., Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012

GUTIÉRREZ LORENZO, María Pilar, *La escuela para señoritas fundada por las Hermanas de la Caridad en 1861: el primer plantel de maestras en Jalisco*. En Galván, Lafarga, L.E. y López, Pérez, O. *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México. Publicaciones de la casa de la Chata, 2008

HERNÁNDEZ ORTIZ, Francisco, *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*, México, Porrúa, 2012

HENNEBERG, Jordi, *Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX*. Revista de Geografía. Volumen XXVI. Barcelona 1892

HURTADO, Patricia *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas normales. 1921-1984* en Galván, Lafarga, Luz Elena. *Diccionario de la Educación en México*. México, Conacyt, CIESAS, 2002

Inauguración de la Escuela Normal para Profesoras, Potosí, Tipografía de Bruno E. García, 1880

Informe de David G. Berlanga, San Luis Potosí, Tip. Escuela Industrial Militar, 1912

JIMÉNEZ, Concepción, A. *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México. D.F., Secretaría de Educación Pública, Foro 2000, 1987

JIMÉNEZ, José de Jesús, *Compendio de Lógica*, San Luis Potosí, Escuela Industrial Militar, 1910

INCLÁN ESPINOSA, Mercado Marín, Laura, *Formación y procesos institucionales (Normales y UPN) en Ducoing Watty*, Patricia, *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, COMIE, La investigación educativa en México 1992-2002

KAISER SCHLITTER, Arnoldo, *Biografías de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Kaiser editores, 1997

KATZ, Friedrich, *Raíces y razones, ensayos mexicanos*, México, D.F., Alianza Editorial, 1995

KELLY Gadol Joan, *La relación social entre los sexos; implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres*, en Ramos Escandón, Carmen, *Género e historia*, México, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992

KENNETH, Turner, J., *México Bárbaro*, México, Ediciones Leyenda, 2004

KNIGHT, Alan, "Revisionismo, antirevisionismo y política.¿ Hay espacio para una nueva interpretación de la Revolución Mexicana", *Sincretismos sociológicos*, Revista electrónica de la RNES, Número 4, Mayo 2012,

KNIGHT, Alan, *La Revolución Mexicana*, México, FCE, 2010

-----, 2002, *Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano*, en Joseph, Gilbert, y Nugent, Daniel, *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Ediciones Era

K SEN, Amartya, *Género y conflictos cooperativos* en Acker, Gun Allen, Hartaman, Pateman, Radford, *Cambios sociales económicos y culturales*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2000

KUMMER, Virginia Marta, *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*, 1ª. Edición. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER, 2010

LAGARDE, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres: madre-esposas, monjas, putas, presas y locas*. México, Universidad Autónoma de México, 1993

LATAPÍ, Pablo, *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*, México, SEP: Nueva imagen, 1991

Larousse, *Diccionario Enciclopédico*, Colombia, Edit. Larousse, 2008

LARROYO, *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa, S. A., 1984

LERNER, Victoria, “Las zozobras de algunos hacendados de algunos municipios del oriente de San Luis Potosí”, *Historia Mexicana*, XXXVI, 2, 1986, p. 334

LÓPEZ, Oresta, *Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas*, en López, Oresta, Luz Elena Galván *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México, Publicaciones de la Chata, 2008

LOREDO, Víctor Hugo, *La acción católica de San Luis Potosí, Documentos históricos de su casa*, San Luis Potosí, Acción Católica, 2003

LORENZO, Vicente, Juan Antonio, “Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España, 1370-1990”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6, No. 2, Servicios de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, 1995

LORIGA, Sabina, *La experiencia militar*, en Levi, G. Schmitt, J.C. *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*. Taurus. Madrid, 1996

LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*. México, Centro de Estudios Históricos, 1998

LUÉVANO, Bustamante, Guillermo, *Huelgas, protestas y control social, el movimiento obrero en San Luis Potosí 1910-1936*, San Luis Potosí, UASLP, 2008

LUKES, Steven, *A power a radical view*, Second edition, Great Britain, Palgrave Macmillan, 2005

LUZZATO, Sergio, *Jóvenes Rebeldes revolucionarios 1789-1917*, en Levi, G. Schmitt, J.C. *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*. Taurus. Madrid, 1996

MARTÍN OROZCO, Marita, “La mujer mexicana (1904-1906), una revista de época” CESU, UNAM, *Ethos educativo* 33/34 mayo diciembre de 2005

MARX, Carl, Engels, Federico, *Contribución a la crítica de la Economía política*, en *Obras escogidas en tres tomos*, Moscú, Editorial Progreso, 1974 URL: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/>

MASON, John. M. *El México Revolucionario. Gestación y Proceso de la Revolución Mexicana*, México, Alianza Editorial Mexicana, 1995

MENESES, Ernesto M. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, México, Centro de Estudios Didácticos, Universidad Iberoamericana, 1998

Método para aprender a leer, escribir, hablar. El francés, según el verdadero Sistema de Olledorf. Ordenado en Lecciones progresivas consistiendo en ejercicios orales y escritos. Por Teodoro Simmone. Profesor de Lenguas. Nueva edición, corregida y aumentada por Federico L. Deleze. México, Librería de la Vda. De Ch. Bouret. 1898

MONROY CASTILLO, Ma. Isabel, Calvillo Unna, Tomás, *¿Quiénes construyen el estado-nación en las regiones? El caso de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 1999

MONROY, Isabel, Tomás Calvillo, *Historia breve de San Luis Potosí*, México, Colegio de México, 1997

-----, 2010, *Historia mínima del municipio de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Dirección de Cultura Municipal y H. Ayuntamiento de San Luis Potosí, 2009-2012

MONROY HUITRÓN, Guadalupe, *Política educativa de la revolución 1910-1940*, México, SEP, 1975

MONTES DE OCA, Elvia, *Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940* en López, Pérez, O, Galván, Lafarga L.E. (Coord.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, Publicaciones de la casa de la Chata, 2008

MORALES, JIMÉNEZ, Alberto. *Maestros de la Revolución Mexicana*. México. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987

MORGAGE, Alonso, Graciela, *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”*, en Morgade, Graciela, *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires. Miño y Dávila, 1997

-----, 2008, *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo de construcción*, En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós

MORGENTHAU, Hans J., *Política entre las naciones. La lucha por el poder y la paz*. Argentina, Grupo Editor latinoamericano. Colección Estudios Internacionales, 1986,

MUÑIZ, Elsa, *Registros corporales*, México, UAM, 2008

MURO, Manuel, *La historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí. Escrita por acuerdo del Señor Gobernador del Estado. Don Blas Escontría*. San Luis Potosí, San Luis Potosí. Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Cía. 1910

MURO, Manuel, *Historia de San Luis Potosí*, México, Tomo II, 1973

MURO, Manuel, *Historia de San Luis Potosí*, México, Tomo III, 1973

NARADOVSKI, Mariano, *La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas*, en Martínez Bloom Alberto, *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997

NATERAS Domínguez Alfredo, Nateras Domínguez Octavio, *Corrientes grupales contemporáneas*. <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/polis/include/getdoc.php?id=258&article=252&mode=pdf>

OLVERA, J. Pedro, *El Cabildo de San Luis Potosí en el siglo XX. Los ayuntamientos de San Luis Potosí Capital de 1900 a 1967*, San Luis Potosí, H. Ayuntamiento de San Luis Potosí, 2006

Ordenanza militar para el régimen, Disciplina, Subordinación y servicio del Ejército. Comparada, Anotada y Ampliada. Tomo I México. Imprenta de Vicente G. Torres. 1852

Ordenanza General para el Ejército de la República Mexicana, México, 1882.

OTERO ESPINOZA, Rafael, *Crónica de una huelga. Doy gracias a la vida por la vocación de maestro que me dio San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Impresiones Hernández,

2003

PADILLA RANGEL, Yolanda, “El anticlericalismo carrancista y reorganización religiosa”, en *Revolución resistencia y modernidad*, Aguascalientes, UAA, 2011

PALENZUELA, Ramón, Carreño, Juan de la Cruz, *Clave de los ejercicios contenidos en el Método para leer, escribir y hablar, el Inglés. Según el Sistema de Ollendorf*. Nueva York. D. Appleton y Cía., 1886

PEREGRINA, Angélica, *La Escuela Normal de Jalisco en su centenario. 1892-1992*, Zapopan, El Colegio de Jalisco, 1992

PINEAU, Pablo, *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires. (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO: Argentina, Universidad de Buenos Aires, 1997

POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología Política de las Reformas Educativas. El poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, España, Ediciones Morata, 1994

----- 1994, *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Ediciones Pomares,

PRATT, Mary Louise, “Mi cigarro, mi Singer y la Revolución Mexicana: la danza ciudadana de Nellie Campobello”, Cuadernos Pagu, Núm. 22, 2004

PUIGGRÓS, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Capital Federal, Miño y Dávila Editores, 1998

-----, 1987, *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires Argentina, Editorial Galerna,

-----, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires Argentina, Editorial Galerna, 1991

-----, Gagliano Rafael, Southwell Miriam, *Complejidades de una educación “a la americana”: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos*, Entrepasados. Revista de Historia, Año XII. Número 24-25. Año 2003. Buenos Aires.

-----, 2003, *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Galerna

QUINTANILLA, Susana, VAUGHAN, Mary Kay *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México. Fondo de Cultura económica, 1999

RAMÍREZ HURTADO, Luciano, “Un profesor revolucionario. La trayectoria ideológico-política de David G. Berlanga (1886-1914)”, [Tesis] Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Históricos, 2000

RAMÍREZ HURTADO, Luciano, *Aguascalientes en la encrucijada de la Revolución Mexicana. David G. Berlanga y la Soberana Convención*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2004

RAMOS ESCANDÓN, Escandón, *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México, Instituto Mora, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992

....., 1992, *La nueva historia, el feminismo y la mujer*, En Ramos Escandón, Carmen, *Género e Historia*. México. Antologías Universitarias. UAM

....., *Señoritas porfirianas, mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910* en Ramos Escandón, Carmen, *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992

Reglamento para el ejercicio y maniobras de infantería, México, Ejército de Tierra. Cuerpo de infantería, México, Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1829

Reglamento para el Gobierno Interior de la Escuela Normal para Profesores, San Luis Potosí, Imprenta de Dávalos, 2ª. De Catedral Núm. 4, 1894

ROMERO FLORES, Jesús, *Génesis del Congreso Constituyente 1916-1917*, México, Talleres gráficos de la Editorial del Magisterio “Benito Juárez, 1979

REMEDI ALLIONE, Eduardo, *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Casa Juan Pablos, 2008

ROBINSON WRIGHT, Marie, *Picturesque México*. Philadelphia. J. B. Lippincott Company, 1897

ROCHA ISLAS, Martha Eva, “Nuestras propias voces: Las mujeres en la Revolución Mexicana.” http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wpcontent/uploads/historias_25_111-124.pdf

ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007

ROMERO, Jesús, *Génesis del Congreso Constituyente 1916-1917*, México, Talleres Gráficos de la Editorial del Magisterio, 1979

SALMERÓN, Pedro, *Los carrancistas*, México, Editorial Planeta, 2010

SALOMA, Gutiérrez, Ana. *De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX*, Cuicuilco, enero abril, año/vol. 7, número 018, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Distrito Federal, México.

SÁNCHEZ Juana, Rizos Martín, Rosario, *Coeducación*, Temas transversales de curriculum, 2. Ed. Vial, Coeducación, Ed. Moral para la convivencia y la paz, Coeducación_en EP_primaria. Pdf. s/f

SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles, *La maestra española, de la tradición a la modernidad*, Revista de educación, Núm. 305 año 1994

-----1998, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel Practicum,

SARMIENTO, Domingo, F. *Educación Popular*. Buenos Aires. Lautaro, 1849

SCOTT, James, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2000

SCOTT, Joan, *La mujer trabajadora en el siglo XIX*, en Duby Georges y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, Tomo 4. Siglo XIX, Madrid, Santillana, 2000

----- 2012, *Género e historia*, México, FCE, Universidad Autónoma de México, 2012

Secretaría de Economía. *Dirección General de Estadística. Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1996.

SIPYBA. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Congreso Nacional de Educación Primaria*, reunido en la capital de la República en el mes del Centenario, Tomo I. Antecedentes. Actas, Debates y Resoluciones, México, Tipografía Económica, 1911

STROMSQUIST, Nelly, *Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado*, en Araceli Mingo, *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México. IISUE. Educación, 2010, P. 56

SUBIRATS, Marina, *Coeducación o escuela segregada: un viejo y persistente debate*, Catedrática emérita de Sociología de la UAB.

SUBIRATS, Marina, “La coeducación hoy”, Revista Iberoamericana de educación, Núm 6, Septiembre-diciembre de 1994, <http://www.rieoei.org/oevirt/rie06a02.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986

TORRES, Montero, María Gabriela *La transición del Instituto Científico y Literario 1880-1923*, Tesis de Maestría, Colegio de San Luis A.C. 2000

TORRES Montero, María Gabriela, *El Instituto Científico y Literario 1900-1923*, San Luis Potosí, Editorial Ponciano Arriaga, 2002

TURNER, Frederick C. *Los efectos de la participación femenina en la Revolución de 1910*, Universidad de Connecticut, Disponible en: aleph.academica.mx, 2012

UNAM. *El Positivismo en México*, 2010

VALENCIA, Tita, *Rafael Nieto: La patria y el más allá*, México, Fondo de Cultura Económico, 1998

VARELA, Julia y Félix Ortega, *Los estudiantes de las Escuelas de Magisterio como grupo social*, en Ortega Félix, y María Eduvigis Sánchez, *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Textos Visor, 1989

VARELA, Julia, *Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal*. En Popkewitz, Thomas, Franklin, B. Pereyra, M.A. *Historia Cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona. Ediciones Pomares, 2003

VAUGHAN, Mary Kay, *Women School Teachers en the Mexican Revolution: The story* de Reyna Braids. muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/journal_of_womens_history/v002/2.1.vaughan.pdf.

-----, 1982, *Estado, clases sociales y educación en México*. Tomo I. México. SEP 80 Fondo de Cultura Económica,

-----, 2000, *Política cultural de la Revolución Mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-194*, México, SEP

VELÁZQUEZ, Primo Feliciano, *Historia de San Luis Potosí. Tomo III*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis A. C., UASLP, 2004

VIÑAO FRAGO, Antonio, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada publica en España, 1898-1936*, Madrid, 1990

-----, *Historia de la Educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones*, Revista Brasileira de Educación, Disponible en RBdEO – rbdeo_06_ Antonio Viñao Frago

VILLA DE MEBIUS, Rosa, *Imagen y presencia de la mujer potosina*, San Luis Potosí, Instituto de las mujeres, México, 2003

ZEA Leopoldo, *Del Liberalismo a la Revolución en la Educación Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963

ZIMBALIST Rosaldo, Michelle, Lamphere, Louise, *Woman Culture and Society: A theoretical overview*. Stanford University Press, Stanford, California 1974,

ZORAIDA, Josefina, *Ensayos sobre historia de la Educación en México*. México, El Colegio de México, 1995

